

*Biblioteca de psicología soviética*

**LA ENSEÑANZA ESCOLAR  
Y EL DESARROLLO PSÍQUICO**

**Vasili Davidov**

Traducido del ruso por Marta Shuare, Ph. D. en psicología

Василий Давыдов

ШКОЛЬНОЕ ОБУЧЕНИЕ И ПСИХИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ  
ОПЫТ ТЕОРЕТИЧЕСКОГО И ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО  
ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

На испанском языке

© Издательство «Педагогика», 1986

© Traducción al español y prefacio Editorial Progreso, 1988

Impreso en la URSS

D  $\frac{430300000-568}{014(01)-88}$  148-88

ISBN 5-01-000621-9

## AL LECTOR DE LA TRADUCCION ESPAÑOLA

Ante la instrucción escolar de muchos países se plantea ahora la tarea de modificar el contenido y los métodos de enseñanza de los niños de manera que se correspondan con los requerimientos de la revolución científico-técnica contemporánea, con las necesidades de una educación adecuada al hombre culto moderno. En particular, surge el problema de introducir en el programa de las disciplinas escolares los conocimientos que corresponden a los logros de la ciencia y la cultura contemporáneas. En relación con ello hay que resolver cuestiones como éstas: ¿Cómo encontrar el tiempo y el lugar en el plan de estudios para enseñar el volumen creciente de nuevos conocimientos? ¿Cómo desarrollar en los alumnos aquellas capacidades intelectuales que les permitan asimilar plenamente y luego utilizar con éxito dichos conocimientos, etc.? Además, los pedagogos comienzan a comprender con más claridad que la tarea de la escuela contemporánea no consiste en dar a los niños una u otra suma de hechos conocidos, sino en enseñarles a orientarse *independientemente* en la información científica y en cualquier otra. Pero esto significa que la escuela debe enseñar a los alumnos a *pensar*, es decir, desarrollar activamente en ellos los fundamentos del pensamiento contemporáneo, para lo cual es necesario organizar una enseñanza que impulse el desarrollo (llamémosla "*desarrollante*").

Sin embargo, no todos los pedagogos y psicólogos reconocen la posibilidad de llevar a la práctica una enseñanza tal que desarrolle las capacidades de los escolares. Según la concepción tradicional, el proceso de desarrollo psíquico de los niños se realiza según leyes propias, independientes de la enseñanza y la educación; en consecuencia, la enseñanza no puede influenciar de manera sustancial sobre el desarrollo, por ejemplo, de las capacidades intelectuales de los escolares. Más aún, los partidarios de esta concepción están convencidos que la en-

señanza y la educación orientada a una finalidad sólo puede utilizar los resultados alcanzados en el desarrollo espontáneo o "natural" de las capacidades de los niños. Esta concepción tiene, claro, algunas bases reales que deben ser analizadas y explicadas. Pero, a nuestro juicio, dichas bases son muy limitadas y estrechas. Es indispensable partir de fundamentos histórico-sociales más amplios, que correspondan realmente al proceso integral de realización del desarrollo psíquico del hombre y sus capacidades.

El examen de dichos fundamentos indica que la enseñanza y la educación son factores absolutamente *indispensables* del desarrollo de las capacidades infantiles. En nuestro libro se analizan algunos de estos fundamentos, surgidos en el proceso de organización del sistema soviético de instrucción pública media obligatoria. La realización exitosa de este sistema permitió a una serie de científicos soviéticos, en particular al eminente psicólogo L. Vigotski, formular la tesis referida a que la enseñanza y la educación de los niños *determinan* el carácter de su desarrollo psíquico. Por eso se puede hablar, con todo derecho, de la existencia real de la *enseñanza y la educación desarrollantes*.

En nuestro trabajo nos esforzamos por confirmar *experimentalmente* esta tesis psicopedagógica fundamental de L. Vigotski y suponemos que nuestros resultados son muy convincentes.

A nuestro juicio, la experiencia, teóricamente fundamentada de organización de la enseñanza desarrollante acumulada en la URSS y en algunos otros países, puede ser utilizada con éxito en muchos Estados, especialmente en los que en la actualidad crean sistemas verdaderamente democráticos de instrucción pública media.

Por consiguiente, se puede perfeccionar el sistema de enseñanza escolar sólo si se logran descifrar y comprender las cuestiones psicopedagógicas de la interrelación entre conceptos tales como "conocimientos", "pensamiento" y "enseñanza desarrollante".

Claro, cualquier enseñanza escolar desarrolla, de una u otra manera, las capacidades intelectuales de los niños; más aún, les da, desde el comienzo mismo, conocimientos calculados para un tipo de pensamiento infantil completamente definido. Pero en nuestros días es importante aclarar para qué tipo de pensamiento está organizada la escuela tradicional. Y lo más importante, verificar si ella se orienta a formar el tipo de pensamiento que corresponda a las exigencias contemporáneas.

Estas cuestiones son las que se encuentran en el centro de nuestra atención.

Sin embargo, los psicólogos y los pedagogos no podrán obtener respuestas suficientemente convincentes a estas preguntas si no toman en consideración otras ciencias conexas, en primer lugar, la filosofía y la lógica dialéctica. Históricamente es en estas ciencias donde se formaron los conceptos sobre los tipos de pensamiento humano y sobre las condiciones históricas de su desarrollo. Yo quiero subrayar esta circunstancia por cuanto muchos psicólogos y pedagogos son propensos a examinar los problemas de sus ciencias sin penetrar en las teorías filosóficas del pensamiento, en particular en la teoría filosófica que se llama *lógica dialéctica*. En el presente libro se intenta analizar las cuestiones arriba señaladas precisamente desde las posiciones de la lógica dialéctica, la lógica de Hegel, Marx y Lenin. Vincular el examen de los problemas psicopedagógicos de la enseñanza escolar desarrollante con el aparato conceptual de la dialéctica es la finalidad interna central de todo nuestro trabajo.

En el libro se dice que la psicología y la pedagogía tradicionales se apoyaron fundamentalmente para interpretar el pensamiento, en la también tradicional lógica formal, ajena a la dialéctica. Por eso la escuela tradicional cultiva en los niños sólo un tipo de pensamiento, en su momento minuciosamente describe por la lógica formal el pensamiento empírico. Para éste es característica una relación cotidiana, utilitaria hacia las cosas y por ello es ajeno a la valoración y comprensión teóricas de la realidad.

El pensamiento empírico tiene sus tipos específicos de generalización y abstracción, sus procedimientos peculiares para formar los conceptos, los que (nosotros tratamos de mostrar esto en el libro) justamente obstaculizan la asimilación plena, por los niños, del contenido teórico de los conocimientos, que penetra cada vez más en la escuela actual.

Muchos pedagogos y psicólogos son propensos a hablar del pensamiento "en general". En realidad hablan sólo de un tipo de pensamiento, el empírico, el más ampliamente representado en la práctica de la escuela tradicional y que ésta cultiva en los alumnos. El cultivo de este pensamiento no favorece el desarrollo, en los escolares, de las bases de otro tipo de pensamiento (el que, se entiende, existe en una parte de los alumnos, pero que es adquirido a veces en contra de los métodos de enseñanza establecidos). Por eso muchos niños asimilan con dificultad los conocimientos modernos, si les son transmitidos por métodos modernos.

Es necesario señalar también otro aspecto: el cultivo, en la escuela, del pensamiento empírico es una de las causas objetivas de que la enseñanza escolar influya débilmente en el desarrollo psíquico de los niños, en el desarrollo de sus capacidades intelectuales, por cuanto el pensamiento empírico se origina y puede más o menos desarrollarse *fuera* de la escuela, ya que sus fuentes están vinculadas a la *vida cotidiana de las personas*. La verdadera enseñanza escolar —si se toman en cuenta las exigencias actuales— debe estar, por esencia, orientada a desarrollar en todos los niños el pensamiento teórico, que ellos, como muestra nuestra experiencia, dominan exitosamente (es verdad que para eso se debe cambiar sustancialmente el contenido y los métodos de la enseñanza tradicional).

El saber contemporáneo presupone que el hombre domine *el proceso de origen y desarrollo de las cosas* mediante el *pensamiento teórico*, que estudia y describe la lógica dialéctica. El pensamiento teórico tiene sus tipos específicos de generalización y abstracción, sus procedimientos de formación de los conceptos y operación con ellos. Justamente la formación de tales conceptos abre a los escolares el camino para dominar los fundamentos de la cultura teórica actual. Hay que orientar la enseñanza escolar a la comunicación de tales conocimientos, que los niños pueden asimilar en el proceso de generalización y abstracción teóricas, conducente a los conceptos teóricos. La escuela, a nuestro juicio, debe enseñar a los niños a *pensar teóricamente*. Los pedagogos deben tener esto en cuenta en especial durante la verdadera modernización de la enseñanza escolar.

En nuestro libro se examinan en forma detallada la diferencia entre el pensamiento empírico y el teórico y también sus peculiaridades específicas. Señalemos sólo que el término "pensamiento teórico" no debe ser identificado con el llamado pensamiento "abstracto" que se apoya en razonamientos verbales. La esencia del pensamiento teórico consiste en que se trata de un procedimiento especial con el que el hombre enfoca la comprensión de las cosas y los acontecimientos por vía del análisis de las condiciones de su *origen y desarrollo*. Cuando los escolares estudian las cosas y los acontecimientos desde el punto de vista de este enfoque, comienzan a pensar teóricamente.

¿Se pueden estructurar los programas de algunas disciplinas escolares (matemáticas, lingüística, etc.) sobre la base de las exigencias del pensamiento teórico? En el libro se fundamenta esta posibilidad. Apoyándonos en la experiencia de investigación hay que decir que esta posibilidad, en cierta medida, ya

*está realizada.* Sobre la base de los principios de la generalización teórica hemos estructurado programas semejantes para algunas disciplinas escolares; el trabajo según dichos programas forma en muchos escolares de menor edad las bases del pensamiento teórico. Esto les asegura, en el futuro, la asimilación eficaz del complicado material de estudio en los grados superiores.

Los datos que hemos obtenido plantean nuevos problemas psicológicos y pedagógicos que se refieren a la naturaleza dialéctica del desarrollo de la psiquis infantil en el proceso de enseñanza. Su estudio es el objeto de nuestros trabajos actuales.

Espero que el contenido de este libro sea útil a los especialistas de habla hispana en la medida en que les ayude a conocer las cuestiones que preocupan hoy a la ciencia psicopedagógica soviética y a reflexionar sobre la elección de vías propias para resolver teórica y experimentalmente problemas análogos.

*Profesor V. Davidov*

*Moscú, julio de 1986*

## INTRODUCCION

Sobre la base de los resultados de investigaciones experimentales y teóricas que se prolongaron muchos años se debe llegar a la conclusión de que los problemas de la enseñanza y la educación desarrollantes constituyen cuestiones importantes para la psicología contemporánea, en especial la psicología evolutiva y pedagógica. De su elaboración exitosa dependerá mucho la orientación general del pensamiento y la práctica pedagógicos. Se puede expresar brevemente la esencia de estos problemas de la siguiente forma: ¿la enseñanza y la educación del hombre determinan o no los procesos de su desarrollo psíquico? Si lo hacen, ¿es posible establecer el carácter de la relación entre la enseñanza y la educación y el desarrollo psíquico? Con otras palabras, ¿se puede afirmar que existe una enseñanza y educación que influye sobre el desarrollo? Si existe, ¿cuáles son sus leyes? En la vida cotidiana estos problemas, frecuentemente, se formulan así: ¿se puede, por medio de la enseñanza y la educación, formar en el hombre unas u otras capacidades o cualidades psíquicas que no tenía hasta entonces?

En la historia de la psicología existieron varias teorías acerca de los problemas enunciados, cada una de las cuales se apoyaba en los datos de la correspondiente práctica pedagógica, en los materiales obtenidos en la experiencia. Estas teorías pueden dividirse convencionalmente en dos grupos. Los partidarios de uno de ellos niegan cualquier influencia sustancial de la enseñanza y la educación sobre el desarrollo psíquico del hombre, es decir, niegan la existencia misma de la enseñanza y la educación desarrollantes. Los partidarios del otro grupo de teorías reconocen un papel determinante a la enseñanza y educación en el desarrollo psíquico del hombre y se esfuerzan por estudiar las leyes de la enseñanza y la educación desarrollantes. Cada uno de estos grupos fundamentales de teorías tiene diferentes variantes. Señalemos que los métodos de enseñanza y educación, utili-

zados en las distintas instituciones docentes y educativas, están ligados de una u otra manera con estas teorías y por eso los pedagogos prácticos, guiándose por esos métodos, realizan consciente o inconscientemente, en forma completa o incompleta, unas u otras tesis de los grupos de teorías señalados.

En 1984 comenzó en la URSS la reforma de la escuela de enseñanza general y profesional. En el curso de la misma se tomarán importantes medidas de carácter económico, social y pedagógico. Una de estas medidas supone la elaboración de "recomendaciones psicológicas científicas sobre los problemas del desarrollo omnilateral de la persona en todos los peldaños de la enseñanza y la educación de los niños, comenzando desde la edad preescolar"<sup>1</sup>. La realización de la reforma escolar está ligada, de una u otra manera, con problemas cuya solución exitosa dependerá de la aplicación consciente, por parte de los psicólogos, didactas, maestros y educadores, de las teorías que se refieren a la correlación entre la enseñanza y la educación y el desarrollo psíquico de los niños.

A nuestro juicio, a las tareas de la reforma escolar corresponden sólo las teorías que toman en cuenta el papel desarrollante de la enseñanza y la educación en el proceso de formación de la personalidad del niño y que están orientadas a la búsqueda de los medios psicopedagógicos con ayuda de los cuales se puede ejercer una influencia sustancial tanto sobre el desarrollo psíquico general de los alumnos como sobre el desarrollo de sus capacidades especiales.

La orientación general de la reforma escolar está determinada por el programa científico a largo plazo. El programa prevé un mejoramiento radical de la educación laboral de los niños sobre una base politécnica, tomando en consideración el principio de unir la enseñanza de los escolares con su trabajo productivo, lo que permitirá formar y desarrollar en ellos la necesidad vital de realizar un trabajo socialmente útil. En el programa se prevé también perfeccionar todo el proceso didáctico-educativo que estará orientado a un desarrollo omnilateral y armónico de la personalidad de los alumnos; para ello es necesario coordinar los esfuerzos destinados a educarlos ideológica, política, laboral, moral y físicamente<sup>2</sup>.

En la práctica social real del socialismo, la elaboración de los problemas de la educación y la enseñanza de los niños

<sup>1</sup> Sobre la reforma de la escuela de enseñanza general y profesional. Recopilación de documentos y materiales. Moscú, 1984, p. 73.

<sup>2</sup> Véase *ibidem*, pp. 44-45, 50-51 y otras.

está indisolublemente ligada con la solución de las tareas referidas a su desarrollo; las investigaciones teóricas destinadas a resolver los problemas de la enseñanza y la educación desarrollantes deben reflejar, en forma científica, esta práctica social. En ello radican la importancia vital y la actualidad del estudio de una serie de problemas de la psicología, que se discuten en el presente libro.

La ciencia psicológica soviética tiene una base metodológica unitaria: el materialismo dialéctico e histórico. La interpretación del contenido de sus conceptos se apoya en la filosofía marxista-leninista, teniendo en cuenta la especificidad del objeto de la psicología.

Se debe reconocer, sin embargo, que en los límites de este fundamento filosófico-metodológico unitario se formaron, en la historia de la psicología soviética, varias escuelas científicas que interpretan de diferente manera una serie de problemas psicológicos específicos, proponen sus propias vías de solución partiendo de posiciones científicas generales.

Entre dichas escuelas ocupa un lugar especial la escuela científica de L. Vigotski, uno de los más eminentes psicólogos soviéticos y uno de los fundadores de la psicología marxista. El autor del presente libro tuvo la dicha de mantenerse, durante muchos años, en comunicación científica con los discípulos y continuadores de L. Vigotski: A. Luria, A. Leóntiev, A. Zaporózhets, A. Mescheriakov, D. Elkonin, P. Galperin y otros. E. Iliénkov, filósofo soviético con quien la labor científica conjunta ligó al autor de este trabajo, también se consideraba continuador de L. Vigotski. Los puntos de vista de todos estos investigadores se basan, a pesar de la diversidad científica de cada uno, en los principios de la teoría psicológica formulados en los años 20-30 por L. Vigotski y por los cuales ellos se guiaron durante la elaboración de los problemas de la psicología soviética. Sobre la base de estos principios se creó, se formó y continúa desarrollándose la escuela científica de L. Vigotski. El enfoque de muchos problemas psicológicos, entre ellos los de la enseñanza que impulsa el desarrollo, ofrecido a la atención del lector, está enlazado, a nuestro parecer, con los principios y las tesis de partida de esta escuela. Algunas de estas tesis se exponen en el presente libro (véase el Apéndice)<sup>3</sup>.

El concepto de actividad, cuyas fuentes se encuentran en

---

<sup>3</sup> Dichas tesis se examinan detalladamente en la introducción y los epílogos de cada tomo de las *Obras* de L. Vigotski (véase: L. Vigotski. *Obras*. Moscú, 1982-1984, tomos 1-6) y también en las numerosas publicaciones dedicadas a su creación científica.

la dialéctica materialista, constituye el concepto fundamental de la psicología soviética. A nuestro juicio, L. Vigotski fue uno de los primeros científicos soviéticos que introdujo este concepto en la teoría psicológica. Muchos psicólogos soviéticos analizaron y desarrollaron posteriormente el contenido del mismo en sus investigaciones de psicología general. S. Rubinstein y A. Leóntiev hicieron un gran aporte en este sentido.

La esencia del concepto filosófico-psicológico materialista dialéctico de actividad es que refleja la relación del sujeto humano como ser social hacia la realidad externa, relación mediatizada por el proceso de transformación y cambio de esta realidad. La forma inicial y universal de tal relación son las transformaciones y los cambios instrumentales dirigidos a una finalidad, realizados por el sujeto social, de la realidad sensorial-objetal, o sea, la práctica material productiva de las personas. Ella constituye la actividad laboral creativa de los hombres, sobre cuya base surgen y se desarrollan, en la historia de la sociedad, las diferentes formas de la actividad espiritual de las personas (cognoscitiva, artística, religiosa, etc.). Sin embargo, cualquiera de estas formas derivadas de actividad está ligada invariablemente con la transformación, por el sujeto, de uno u otro objeto que tiene forma ideal.

El sujeto individual, por medio de la apropiación, reproduce en sí las formas histórico-sociales de la actividad. El tipo genéticamente inicial de apropiación es la participación del individuo en la realización colectiva, socialmente significativa, de la actividad, organizada de manera objetal-externa. Gracias al proceso de interiorización, el cumplimiento de esta actividad se convierte en individual y los medios de su organización, en internos. Una particularidad importante de la actividad tanto externa como interna del hombre es su carácter objetal, por cuanto el sujeto colectivo e individual de la actividad, en el proceso de satisfacción de las necesidades, transforma la esfera objetal de su vida. La actividad del hombre tiene una estructura compleja; sus componentes son las necesidades, los motivos, las finalidades, las tareas, las acciones y las operaciones que se encuentran en permanentes interrelaciones y transformaciones.

El concepto de actividad está internamente ligado con el concepto de lo ideal. Lo ideal es el devenir del objeto en la actividad del sujeto en forma de necesidades, finalidades, imágenes que surgen en éste. El plano de lo ideal, existente en el hombre como ser social gracias a los significados lingüísticos y las formaciones semióticas y simbólicas, le permite preveer, prevenir y probar las acciones posibles para lograr realmente el

resultado objetal que satisfaga la necesidad. El procedimiento y el carácter de estas acciones determinan su finalidad consciente.

La vida social o colectiva permite al hombre, al utilizar éste los medios del plano ideal, separarse de su propia actividad y representársela como un objeto peculiar que es posible modificar antes de realizarla. El hombre puede ver, evaluar y discutir su propia actividad desde las posiciones de los otros miembros del colectivo. En un hombre aislado, en su propia actividad, se forma la representación ideal de las posiciones de las otras personas. La reproducción, por el hombre, de la imagen ideal de su actividad y de la representación ideal en ella de las posiciones de las otras personas puede ser llamada conciencia. No se puede examinar la conciencia separadamente de lo ideal y de la actividad; se encuentran en una unidad indisoluble, teniendo esta última importancia predominante. Sin embargo, cada una de estas formaciones y todas juntas pueden ser comprendidas sólo revelando el conjunto de las relaciones sociales como esencia del hombre.

El desarrollo psíquico del hombre es ante todo el proceso de formación de su actividad, de su conciencia y, claro, de todos los procesos psíquicos (procesos cognoscitivos, emociones, etc.) que las "sirven". El desarrollo de la psiquis tiene lugar durante toda la vida del hombre, desde el nacimiento hasta la muerte. Una de las principales tareas de la psicología evolutiva y pedagógica consiste en descubrir y formular la periodización, científicamente fundamentada, del desarrollo psíquico, en diferenciar los períodos evolutivos de la vida psíquica del hombre. Por cuanto el "núcleo" del desarrollo psíquico es el proceso de formación de la actividad, en la base de la periodización es indispensable colocar, quizás, el cambio de la actividad, por cuanto gracias a su dinámica se forma la conciencia del hombre.

Para cada período evolutivo, como se sabe, es característico un tipo fundamental o rector de actividad. En consecuencia, por una parte, revelando estos tipos de actividad se pueden diferenciar los correspondientes períodos evolutivos del desarrollo psíquico; por otra parte, determinando la secuencia de los tipos rectores de actividad se puede seguir y describir la sucesión genética de todos los períodos evolutivos y, consecuentemente, obtener la posibilidad de examinar las particularidades fundamentales del desarrollo psíquico humano.

Ante la psicología, que se atiene al enfoque expuesto sobre el problema de la formación del hombre, surge una compleja tarea: demostrar y explicar de qué manera, sobre la base del

tipo rector de actividad que se corresponde con un determinado periodo evolutivo, se forman los niveles correspondientes de desarrollo psíquico del hombre.

Debemos reconocer que los problemas enumerados más arriba aún están insuficientemente elaborados, en especial en el plano experimental. Al mismo tiempo, algunos tienen serios fundamentos teóricos para ser investigados de manera intensa. Esto se refiere, en particular, al estudio del problema de las fuerzas motrices generales del desarrollo psíquico del hombre. Existen datos que permiten afirmar que este desarrollo representa la reproducción, por el individuo, de los tipos de actividad y las capacidades correspondientes a ellos, históricamente formados, reproducción que se realiza en el proceso de apropiación de estos tipos de actividad y capacidades. Con ello la apropiación (que puede interpretarse como proceso de educación y enseñanza en un sentido amplio) es la forma universal del desarrollo psíquico del hombre. Esta posición da las orientaciones generales para el estudio experimental y teórico del problema de la enseñanza y la educación desarrollantes (nos hemos referido más arriba a la importancia práctica de su elaboración). En la actualidad los datos acumulados permiten pensar que su resolución es, en principio, posible.

El presente libro está estructurado conforme a la comprensión expuesta respecto a la esencia de los problemas de la enseñanza desarrollante; en él se examinan, bajo un enfoque metodológico unitario, algunos problemas de psicología general, infantil (evolutiva) y pedagógica. Señalemos que nuestra comprensión de los problemas mencionados y las vías propuestas para investigarlos pueden ser objeto de discusión. Una serie de cuestiones examinadas en el libro realmente está lejos de una solución aceptable para todos. Nosotros planteamos y analizamos estas cuestiones apoyándonos en una larga experiencia de estudio de dichos problemas, en algunos resultados de su elaboración experimental.

El capítulo I está dedicado al análisis de los conceptos de la actividad, lo ideal y la conciencia en un plano psicológico general. El análisis de los problemas de la enseñanza desarrollante indica que el enfoque correcto de estos problemas presupone la inclusión y el empleo adecuado de dichos conceptos psicológicos fundamentales.

En el capítulo II se examinan los problemas del desarrollo psíquico general de los niños, sin cuya debida revelación es difícil formular la esencia real de las cuestiones referidas a la educación y la enseñanza desarrollantes.

Los materiales del capítulo III concretizan la comprensión general de cómo en la historia de la instrucción, de la didáctica y de la psicología pedagógica surgen dificultades reales cuando se intenta resolver correctamente el problema de la relación entre el desarrollo mental de los niños y su enseñanza. Hemos seguido este proceso analizando las causas por las cuales en la historia de la enseñanza primaria existió un enfoque unilateral de las particularidades del pensamiento discursivo-empírico infantil.

En el capítulo IV se exponen las tesis principales de la lógica dialéctica, la que pone al descubierto la naturaleza del pensamiento humano. Se diferencian dos tipos fundamentales: el pensamiento discursivo-empírico y el teórico y las abstracciones, generalizaciones y conceptos a ellos correspondientes; además, se revela el contenido específico del pensamiento teórico y el procedimiento, a él inherente, de solución de las tareas cognitivas y de formación de nuevos conocimientos, procedimiento llamado ascensión de lo abstracto a lo concreto. Señalemos que precisamente este tipo de pensamiento humano es el que más concuerda, a nuestro juicio, con la esencia de la concepción materialista dialéctica.

En el capítulo V se describe la historia de la actividad de estudio, la que determina el desarrollo de la conciencia, el pensamiento y la personalidad del niño en la edad escolar inicial. El contenido de la actividad de estudio son los conocimientos teóricos, cuya asimilación es realizada por los niños durante la solución de las tareas de estudio (o de carácter problemático) por medio de acciones especiales (transformación de los datos del problema, modelación, control, evaluación, etc.).

El capítulo VI está dedicado a uno de los problemas principales del libro: demostrar que en el proceso de asimilación, por los escolares de menor edad, de las disciplinas escolares estructuradas de acuerdo con las exigencias de la actividad de estudio desplegada, se forman en muchos niños y antes que en el aprendizaje "habitual", importantes componentes de la conciencia y el pensamiento teóricos. Esta circunstancia, que testimonia el carácter desarrollante de la actividad de estudio de los escolares de menor edad, se debe tener en cuenta, a nuestro juicio, en el proceso de perfeccionamiento ulterior de la instrucción primaria.

En los materiales sobre la reforma escolar se presta atención a la necesidad de elevar el nivel ideológico-teórico del proceso didáctico-educativo, de cultivar en los escolares el pensamiento autónomo, formar puntos de vista materialistas fir-

mes. Las tareas formuladas se refieren también a la escuela primaria, que, al mismo tiempo, está llamada a crear en los escolares de menor edad los hábitos de lectura rápida, comprensiva y expresiva, de cálculo, de escritura correcta, de lenguaje desarrollado<sup>4</sup>. Las tareas generales y específicas enumeradas de la escuela primaria pueden resolverse, a nuestro juicio, más exitosamente si los alumnos de menor edad realizan una actividad de estudio desplegada y plena, que impulse el desarrollo.

A solucionar las tareas de intensificación del proceso didáctico-educativo y de aumento sustancial de su nivel puede contribuir notoriamente la utilización de computadoras destinadas a la escuela. Aquí tiene gran importancia asegurar psicopedagógicamente la computarización de la enseñanza escolar. En la actualidad ya existe cierta experiencia en el sentido de incluir las computadoras en la estructura integral de la actividad de estudio de los alumnos.

El final de la monografía ofrece al lector pequeños ensayos en los cuales se examinan las principales posiciones de la teoría psicológica de L. Vigotski, A. Luria y A. Leóntiev, su aporte al desarrollo de la ciencia psicológica soviética. Estos ensayos ponen al descubierto el sentido teórico y metodológico de las tesis que ellos desarrollaron, lo que permite al lector formarse una idea más integral de lo nuevo que han aportado durante la elaboración de los fundamentos de la psicología general, infantil y pedagógica. Una serie de problemas surgidos dentro de las concepciones que sostuvieron los representantes de la escuela científica en cuestión tocan aspectos esenciales de la correlación entre la enseñanza y la educación y el desarrollo psíquico del hombre (el estado de elaboración de algunas de estas cuestiones requiere continuar investigándolas).

El libro ofrecido al lector ha sido escrito teniendo en cuenta los resultados de nuestras nuevas investigaciones teóricas y experimentales. Al mismo tiempo, en él entraron, en forma abreviada y reelaborada, los materiales de trabajos nuestros anteriormente publicados, en especial algunas partes de la monografía *Tipos de generalización en la enseñanza* (1972). Confiamos en que la lectura del presente libro permita obtener un panorama suficientemente completo de las vías para elaborar los problemas de la enseñanza capaz de impulsar el desarrollo y algunas cuestiones afines.

Estoy muy reconocido al miembro de la Academia de Ciencias Pedagógicas de la URSS, profesor D. Elkonin, por la

<sup>4</sup> Véase: *Sobre la reforma de la escuela de enseñanza general y profesional*, pp. 40, 47, 65 y otras.

ayuda y el apoyo que me brindó durante la creación de esta obra. D. Elkonin fue, como se sabe, el iniciador e inspirador de muchas investigaciones en psicología infantil y pedagógica, algunos de cuyos resultados se exponen aquí. Agradezco sinceramente a los colaboradores del laboratorio de psicología de niños de edad escolar inicial que funciona en el Instituto de Investigación Científica de psicología general y pedagógica perteneciente a la Academia de Ciencias Pedagógicas de la URSS por la ayuda que me brindaron durante la preparación de los materiales experimentales y también a la administración y a los maestros de las escuelas experimentales moscovita №91 de la ACP de la URSS y №4 de la ciudad de Járkov, donde se realizaron nuestras prolongadas investigaciones sobre los problemas de la enseñanza desarrollante.

## Capítulo I

### CONCEPTOS FUNDAMENTALES DE LA PSICOLOGIA CONTEMPORANEA

---

#### 1. Los orígenes materialistas dialécticos del concepto psicológico de actividad

Las tesis fundamentales de la filosofía materialista dialéctica tienen importancia decisiva en la elaboración de los problemas de la ciencia psicológica. El estudio de muchas cuestiones psicológicas esenciales se realiza en el marco de sus principales ideas y postulados. Claro, las ideas y los principios de la teoría materialista dialéctica se emplean en psicología teniendo en cuenta las tareas concretas que se le plantean a ésta en las distintas etapas de su desarrollo. Es sabido que, en las primeras décadas luego de la Gran Revolución Socialista de Octubre, los científicos soviéticos se esforzaron por asimilar la esencia del legado filosófico marxista-leninista al crear las bases de la psicología materialista dialéctica, luchando contra las tendencias que, de una u otra manera, estaban ligadas al idealismo y al materialismo mecanicista. La definición de estas bases permitió a los psicólogos formular la correspondiente problemática de las investigaciones (formular, más precisa y definidamente, por ejemplo, los problemas vinculados al estudio de la naturaleza histórico-social de la actividad, la conciencia y la personalidad del hombre), crear métodos de investigación adecuados a dicha problemática.

Todas las ramas y direcciones de la psicología soviética se desarrollan sobre una base metodológica única, apoyándose en las obras de los clásicos del marxismo-leninismo, en los trabajos de los filósofos soviéticos. Para elaborar con éxito los problemas de la psicología tiene especial importancia aplicar las ideas formuladas en las obras de V.I. Lenin, en las que se señala, en particular, la relación entre la dialéctica y la psicología en el estudio de la conciencia del hombre.

Es sabido que la dialéctica, como lógica y teoría del conocimiento, tiene una larga y complicada historia. En la filosofía premarxista la dialéctica alcanzó su interpretación idealista más completa en la *Lógica* de Hegel. En los trabajos de

C. Marx, F. Engels y V.I. Lenin el examen de las cuestiones de la dialéctica se basa en los principios del materialismo. La lógica materialista dialéctica está sistemáticamente desarrollada en *El Capital* de C. Marx. "Si Marx —escribió V. I. Lenin— no nos dejó una "Lógica" (con mayúscula), dejó en cambio la lógica de *El Capital*... En *El Capital*, Marx aplicó a una sola ciencia la lógica, la dialéctica y la teoría del conocimiento del materialismo (no hacen falta 3 palabras: es una y la misma cosa), que tomó todo lo que había de valioso en Hegel y lo desarrolló."<sup>1</sup> Esta tesis leninista fundamental fue desarrollada multilateralmente en las obras de una serie de filósofos soviéticos. Los resultados de sus investigaciones tienen importancia esencial para el estudio de las bases filosóficas de la psicología contemporánea<sup>2</sup>.

Para elaborar los problemas de la psicología tiene gran significación la siguiente caracterización leninista del objeto de la lógica dialéctica: "La lógica no es la ciencia de las formas exteriores del pensamiento, sino de las leyes del desarrollo 'de todas las cosas materiales, naturales y espirituales', es decir, del desarrollo de todo el contenido concreto del mundo y de su cognición, o sea, el resultado, la suma total, la conclusión de la historia del conocimiento del mundo"<sup>3</sup>.

Dicho con otras palabras, la lógica dialéctica como ciencia filosófica sobre el pensamiento debe ser considerada la teoría acerca de las leyes objetivas, universales y necesarias de la naturaleza, la sociedad y todo el conjunto del conocimiento del que dispone la humanidad. En este significado filosófico, el pensamiento (el conocimiento) no debe reducirse a un cierto proceso psicológico subjetivo. Las leyes universales del pensamiento, a fin de cuentas, coinciden con las leyes universales del desarrollo de la naturaleza y la sociedad; la lógica y la teoría del conocimiento, con la teoría de su desarrollo.

El estudio minucioso de las bases de la dialéctica materialista permitió a V.I. Lenin revelar una serie de condiciones iniciales del origen de las categorías lógicas. Ante todo señaló lo siguiente: "La idea (de Hegel.—V.D.) de incluir la vida en la lógica es comprensible —y genial— desde el

---

<sup>1</sup> V.I. Lenin. *Plan de la dialéctica (lógica) de Hegel. Obras Completas*, ed. en ruso, t. 29, p. 301 (en lo sucesivo O.C.).

<sup>2</sup> Véase: B. Kédrov. *La unidad de la dialéctica, la lógica y la teoría del conocimiento*. Moscú, 1963; P. Kopnin. *La dialéctica como lógica y teoría del conocimiento*. Moscú, 1973; E. Iliénkov. *Lógica dialéctica*. Moscú, 1984.

<sup>3</sup> V.I. Lenin. *Resumen del libro de Hegel "Ciencia de la lógica"*. O.C., t. 29, p. 84.

punto de vista del *proceso* de reflejo del mundo objetivo en la conciencia (al principio individual) del hombre y de verificación de dicha conciencia (reflejo) por medio de la práctica...<sup>4</sup> Con ello "la vida=sujeto individual se separa de lo objetivo"<sup>5</sup>. Y más adelante V.I. Lenin concluye: "Si se considera la relación del sujeto con el objeto en la lógica, es preciso tener en cuenta también las premisas generales del ser del sujeto *concreto* (=la vida del hombre) en el medio objetivo"<sup>6</sup>.

Este enunciado corresponde al contenido de otra importante tesis de V.I. Lenin: "El hombre está frente a una red de fenómenos naturales. El hombre instintivo, el salvaje, no se distingue de la naturaleza. El hombre consciente se distingue de ella; las categorías son etapas de este distinguirse, es decir, del conocer el mundo, puntos focales de la red, que ayudan a conocerla y dominarla"<sup>7</sup>.

De esta forma la lógica, como proceso de reflejo del mundo objetivo en la conciencia del hombre y de verificación de la corrección de este reflejo por la práctica, es generada históricamente por la vida de los hombres concretos, cuando se separan de los fenómenos de la naturaleza. Las categorías lógicas (por ejemplo, cantidad, calidad, medida, esencia, etc.) actúan como puntos focales y peldaños del conocimiento de la naturaleza y del dominio de ésta por el hombre. Justamente la presencia de dichas categorías caracteriza la conciencia del hombre, la que le permite separarse, desprenderse de la naturaleza objetivamente existente. Las categorías de la lógica dialéctica y la conciencia del hombre, internamente vinculada a aquéllas, surgen y se forman dentro de la práctica vital integral y diversa de los individuos concretos y de la sociedad humana en conjunto.

A estas ideas de V.I. Lenin se unen las tesis por él formuladas, referidas a las condiciones y causas del origen de las así llamadas figuras lógicas. "Para Hegel —escribe V.I. Lenin— la acción, la práctica, es un '*silogismo*' lógico, una figura de la lógica. ¡Y eso es verdad!"<sup>8</sup> Según Hegel, las dos premisas para sacar tal conclusión consisten en lo siguiente: 1) la finalidad objetiva *versus* "la realidad externa"; 2) el medio externo, el instrumento (objetivo). La conclusión de

<sup>4</sup> Ibidem, p. 184.

<sup>5</sup> Ibidem.

<sup>6</sup> Ibidem.

<sup>7</sup> Ibidem, p. 85.

<sup>8</sup> Ibidem, p. 198.

estas dos premisas es la coincidencia de lo subjetivo y lo objetivo, la verificación de las ideas subjetivas<sup>9</sup>.

V.I. Lenin, examinando los lugares correspondientes en los trabajos de Hegel, señala con ironía que éste a veces "resopla y jadea" tratando de incluir la actividad racional del hombre en la categoría de la lógica, donde el hombre mismo juega el papel de cierto "miembro" en la figura lógica, etc.<sup>10</sup>. Semejantes admisiones son completamente explicables por cuanto Hegel hizo tales intentos en el marco de su filosofía idealista, para la cual en realidad supuestamente existe un principio espiritual absoluto que tan sólo se realiza en la actividad del hombre. Leyendo a Hegel de manera materialista, V.I. Lenin formuló la siguiente tesis fundamental referida a la naturaleza de las categorías, figuras y axiomas lógicos: "Esto no viene simplemente traído por los pelos, no es un simple juego, esto tiene un contenido muy profundo, puramente materialista. Hay que invertirlo: la actividad práctica del hombre tenía que llevar su conciencia a la repetición de las distintas figuras lógicas miles de millones de veces, antes de que estas figuras pudieran obtener la significación de axiomas. Esto *nota bene*"<sup>11</sup>.

Así pues, la forma originaria, de partida y universal de existencia de la figura lógica es la actividad real, sensorial-práctica del hombre. El pensamiento verbal puede ser comprendido científicamente como forma derivada de la actividad práctica. Esta tesis es, a nuestro juicio, inaceptable para la lógica formal tradicional y para la psicología tradicional del pensamiento. Por el contrario, esta tesis es completamente legítima para la lógica materialista dialéctica y para la psicología que se apoya consciente y consecuentemente en sus principios. Está claro que, en este caso, la lógica y la psicología deben partir de una comprensión común de la actividad que tiende a realizar los objetivos del hombre y de sus principales tipos.

V.I. Lenin da la siguiente caracterización de la actividad: "La actividad del hombre, que ha construido para sí un cuadro objetivo del mundo, *cambia* la realidad exterior, suprime su determinación (= modifica tal o cual de sus aspectos o cualidades)..."<sup>12</sup> Al mismo tiempo, V.I. Lenin separa "2 formas del proceso *objetivo*: la naturaleza (mecánica y química) y la actividad del hombre, dirigida *a un fin*"<sup>13</sup>.

<sup>9</sup> Véase: *ibidem*.

<sup>10</sup> Véase: *ibidem*, p. 172.

<sup>11</sup> *Ibidem*.

<sup>12</sup> *Ibidem*, p. 199.

<sup>13</sup> *Ibidem*, p. 170.

V.I. Lenin introdujo en la dialéctica materialista, como lógica y teoría del conocimiento, el concepto de actividad vital práctica dirigida a un fin del sujeto, la que cambia y transforma la realidad externa. Los componentes más importantes de esta actividad objetiva del hombre son el planteamiento de finalidades, la elección y utilización de medios externos (instrumentos), la verificación de la coincidencia de lo subjetivo y lo objetivo. Sólo estudiando las particularidades de la actividad humana la lógica puede, por una parte, revelar las relaciones del sujeto y el objeto y, por otra, distinguir las condiciones de origen de la conciencia del hombre, sus categorías, figuras y axiomas lógicos (es decir, del conocimiento, del pensamiento). En la base del desarrollo histórico del pensamiento se encuentra el desarrollo de la actividad práctica social (genérica) de las personas.

En el contexto de estas tesis es importante subrayar que el concepto de actividad es introducido en la ciencia contemporánea por la lógica dialéctica, la que examina, desde un determinado punto de vista, la estructura universal y los esquemas universales de la actividad y, lo más importante, el desarrollo histórico de ésta en los procesos de reflejo y transformación por el hombre de la naturaleza y de sí mismo<sup>14</sup>.

La actividad humana es estudiada por muchas ciencias (entre ellas, la psicología). ¿Cuál es la especificidad del enfoque lógico acerca de la actividad? Se puede encontrar una respuesta completamente definida a esta pregunta en los trabajos de V.I. Lenin. Para la lógica, lo central y principal es aclarar qué es la verdad y cómo se alcanza. “*No* la psicología, *no* la fenomenología del espíritu —escribió V.I. Lenin— *sino* la lógica = el problema de la verdad.”<sup>15</sup> La verdad es el proceso de pasaje del hombre desde la idea subjetiva (concepto), a través de la práctica, a la creación de un cuadro objetivo del mundo. Es la coincidencia del concepto con el objeto. La verdad se forma de las interrelaciones de todos los aspectos de la realidad, reflejadas en los conceptos. “Las relaciones (= transiciones = contradicciones) de los conceptos = el contenido principal de la lógica...”<sup>16</sup>.

<sup>14</sup> “La lógica dialéctica es, por eso, no sólo el esquema universal de la actividad que transforma creadoramente a la naturaleza, sino también, simultáneamente, el esquema universal de transformación de cualquier material natural e histórico-social en el que esta actividad se realiza y a cuyas exigencias objetivas ella siempre está ligada” (E. Iliénkov. *Lógica dialéctica*, pp. 8-9).

<sup>15</sup> V.I. Lenin. *Resumen del libro de Hegel “Ciencia de la lógica”*. O.C., t. 29, p. 156.

<sup>16</sup> *Ibidem*, p. 178.

Así pues, en la actividad la lógica dialéctica estudia los problemas del movimiento del hombre hacia el conocimiento verdadero. Le interesan las leyes del origen histórico de las categorías, cuyo funcionamiento en la actividad del hombre, que pasa de la contemplación viva al pensamiento abstracto y de éste a la práctica, lo conduce al logro del conocimiento verdadero. Las investigaciones en el área de la lógica dialéctica mostraron que las personas llegan a la verdad cuando dirigen todos sus conocimientos y experiencia práctica a descubrir los aspectos y tendencias contrarios del objeto, a poner de manifiesto las particularidades de la lucha de unos contra otros, de su tránsito mutuo.

La razón pensante (la mente) agudiza lo distinto hasta lo contrario. Sólo las diversas ideas, elevadas a esta altura, se hacen móviles en sus relaciones mutuas y con ello pueden ser comprendidas en su automovimiento y vitalidad internos<sup>17</sup>. Hablando sobre el "núcleo de la dialéctica", V.I. Lenin señaló: "En resumen, se puede definir la dialéctica como la doctrina de la unidad de los contrarios"<sup>18</sup>.

Las ideas leninistas en el campo de la lógica dialéctica tienen una importancia esencial para definir los problemas teóricos de la psicología en la etapa actual de su desarrollo. Ante todo es importante indicar que el concepto de "actividad", ampliamente utilizado en psicología, tiene sus orígenes y sus caracterizaciones precisas en la teoría materialista dialéctica, lógico-filosófica sobre el desarrollo del hombre. Justamente esta teoría, en primer lugar, pone al descubierto los esquemas universales de la actividad humana y las leyes generales de su desarrollo histórico-social; en segundo lugar, señala los puntos del análisis de la actividad que son de competencia de la psicología.

Así pues, la lógica dialéctica estudia y describe las formas históricamente significativas y universales de la actividad práctica y mental de las personas, formas que están en la base del desarrollo de toda la cultura material y espiritual de la sociedad. La dialéctica muestra las fuentes históricas de la actividad mental del hombre y las categorías lógicas gracias a las cuales la actividad funciona productivamente. Precisamente en esta área podemos encontrar los criterios de los conceptos "práctica" y "pensamiento", las características exactas de conceptos tan ampliamente utilizados en psicología como

<sup>17</sup> Véase: *ibidem*, p. 128.

<sup>18</sup> *Ibidem*, p. 203.

“contemplación viva”, “idea”, “lo general” y “lo singular”, “lo abstracto” y “lo concreto”, etc. En la actualidad se han realizado investigaciones fundamentales que ponen al descubierto el contenido de estos conceptos<sup>19</sup>.

Es indispensable subrayar que sin un estudio especial y profundo de los trabajos sobre lógica como teoría del conocimiento, la psicología puede enfrentarse con grandes dificultades al investigar las leyes concretas de formación de los diversos tipos de actividad humana.

Como señalaba V.I. Lenin, el núcleo de la dialéctica es la teoría sobre la unidad de los contrarios. Por eso todo examen de la actividad del sujeto, incluido el psicológico, debe dirigirse ante todo a descubrir en ella las contradicciones y los contrarios concretos, cuyo tránsito mutuo da auténtico impulso a todas las formas de actividad vital humana.

La dialéctica es internamente inherente a la actividad, a la unidad y a los pasajes mutuos de sus formas fundamentales: la práctica y el pensamiento. Y esta dialéctica, naturalmente, se manifiesta en la actividad de cada hombre. Ante los psicólogos se plantea un problema fundamental: encontrar de qué manera la dialéctica universal del mundo se convierte en patrimonio de la actividad de los individuos, cómo éstos se apropian de las leyes universales del desarrollo de todas las formas de la práctica social y de la cultura espiritual. A nuestro juicio, en la elaboración de estas cuestiones es indispensable enfocar de manera integral y unitaria la lógica dialéctica, la historia de la cultura, la psicología y la pedagogía.

El estudio especial del legado marxista-leninista sobre la lógica dialéctica y también de las obras contemporáneas en este campo debe ser permanentemente combinado, en nuestra opinión, con el examen de los problemas de la historia de la dialéctica. Al mismo tiempo, en los trabajos sobre la historia de la psicología raramente se menciona el aporte hecho al proceso de formación de la ciencia psicológica por filósofos como Spinoza, Kant, Fichte, Hegel. Es extraordinariamente importante que los psicólogos investiguen los trabajos de Hegel sobre la fenomenología y la filosofía del espíritu y también sobre la lógica misma, tan altamente apreciados por los clásicos del marxismo-leninismo durante la creación de la dialéctica materialista. No estará de más citar la aleccionadora indicación de

<sup>19</sup> Véase: E. Iliénkov. *La dialéctica de lo abstracto y lo concreto en "El Capital" de Marx*. Moscú, 1960; E. Bescherevniy. *El problema de la práctica en el proceso de formación de la filosofía marxista*. Moscú, 1972.

V.I. Lenin: "No se puede entender hasta el fin *El Capital* de Marx, y en especial su primer capítulo, sin haber estudiado y entendido *toda* la *Lógica de Hegel*"<sup>20</sup>.

Hemos hablado de la importancia que la lógica dialéctica tiene para la psicología. Al mismo tiempo, V.I. Lenin subrayó el papel especial de la psicología en el desarrollo de la propia dialéctica. La teoría del conocimiento y la dialéctica, como consideraba V.I. Lenin, deben formarse de las siguientes áreas: historia de la filosofía, historia de las ciencias particulares, historia del desarrollo mental del niño, historia del desarrollo de la inteligencia animal, historia del lenguaje más psicología y fisiología de los órganos de los sentidos<sup>21</sup>. Es importante señalar que entre las fuentes de la dialéctica V.I. Lenin destacó todo un grupo de disciplinas psicológicas y ciencias con ellas colindantes.

De todo el conjunto de problemas teóricos que surgen en el plano filosófico-psicológico, nos referiremos al papel que las investigaciones del desarrollo de la "mente" infantil tienen en la elaboración de los problemas de la dialéctica materialista. Ante todo es indispensable señalar que V.I. Lenin indicó la importancia de la historia del desarrollo mental del niño para estudiar los problemas de la dialéctica. Dicho con otras palabras, para la dialéctica no son esenciales en sí unos u otros datos psicológicos (en este caso la dialéctica sólo sería la suma de los correspondientes ejemplos), sino los resultados del análisis psicológico sobre la historia del estudio científico del desarrollo intelectual infantil, expresados en los correspondientes conceptos. Además, hay que tener en cuenta que los conceptos científicos, según la lógica dialéctica, surgen y se forman en conexión (sujeta a ley) con el desarrollo de sus objetos y con los medios de dominio práctico de éstos.

En lo referido al desarrollo intelectual del niño esto significa que, en primer lugar, las leyes de este desarrollo tienen un carácter histórico y, en consecuencia, cambian de época en época; en segundo lugar, la psicología infantil tiene una importancia verdaderamente fundamental para la dialéctica únicamente cuando expresa toda la diversidad de sus datos en conceptos que resumen la historia del desarrollo mental de los niños, la historia del estudio psicológico de las leyes de este desarrollo. El estudio de los problemas de la dialéctica necesita de conceptos

<sup>20</sup> V.I. Lenin. *Resumen del libro de Hegel "Ciencia de la lógica."* O.C., t. 29, p. 162.

<sup>21</sup> Véase: V.I. Lenin. *Resumen del libro de Lassalle "La Filosofía de Heráclito el Oscuro de Efeso."* O.C., t. 29, p. 314.

psicológicos bien elaborados que acumulen los resultados del conocimiento sobre las leyes históricas del desarrollo intelectual infantil.

En la psicología soviética, L. Vigotski, P. Blonski y otros expresaron en su momento la idea sobre el carácter histórico del desarrollo psíquico de los niños. En los años 70, esta idea fue trabajada por D. Elkonin, quien fundamentó el carácter histórico de la infancia y de su periodización<sup>22</sup>. Es indispensable realizar nuevas investigaciones que den una base sólida para crear una teoría metodológicamente importante sobre la historia del desarrollo intelectual del niño (aquí serán muy significativos los nuevos materiales que caractericen los diversos tipos de desarrollo de los niños en distintas épocas históricas y de los que viven en la actualidad en diferentes países).

El interés de la dialéctica materialista por los resultados de las investigaciones sobre la historia del desarrollo de la psiquis infantil está ligado, en particular, con la siguiente circunstancia. La reconstrucción de la génesis histórica de las categorías lógicas es un asunto muy difícil, por cuanto faltan datos directos que caractericen históricamente el contenido de los diferentes tipos de actividad práctica de las personas y de las tareas vitales, cuya solución se basa en el empleo de determinados tipos de pensamiento. Para describir correctamente esta génesis en la lógica dialéctica tiene gran importancia la aplicación de los datos de muchas ciencias (por ejemplo, la arqueología, la antropología, etc.); aquí es significativo el aporte que puede hacer la correcta comprensión, por parte de los psicólogos, de las leyes históricas de formación de la mente del niño; en este proceso, que se resume en el desarrollo de los niños contemporáneos, deberían expresarse y repetirse de manera peculiar los estadios y las particularidades del desarrollo histórico de la actividad práctica del hombre y de su conciencia<sup>23</sup>.

La idea de que el desarrollo psíquico del niño repite las etapas fundamentales del desarrollo de la sociedad surgió en la psicología, como se sabe, en el siglo pasado (S. Hall, J. Baldwin) bajo la influencia de las tesis, formuladas por los partidarios de la ley biogenética (la teoría de la así llamada recapi-

---

<sup>22</sup> Véase: D. Elkonin. *Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infancia*. — *Cuestiones de psicología*, 1971, № 4, pp. 6-20.

<sup>23</sup> Véase: L. Bondarenko. *Etapas fundamentales de formación de la conciencia (lo lógico y lo histórico en el desarrollo de la conciencia)*. Kiev, 1979; I. Beliavski, V. Shkurátov. *Problemas de psicología histórica*. Rostov del Don, 1982.

tulación biológica). Posteriormente en la psicología se hizo cada vez más evidente la inconsistencia de la teoría de la recapitulación psicológica, que comparaba directamente los estadios del desarrollo del niño con etapas concretas, con frecuencia arbitrariamente divididas, del desarrollo de la sociedad. Sin embargo, el rechazo de esta teoría se combinaba, por lo habitual, con el surgimiento de nuevos intentos por explicar, de una u otra forma, el carácter común fáctico de la lógica del desarrollo de la conciencia en el niño y en la historia de la sociedad (E. Claparède y otros).

En la ciencia soviética P. Blonski y otros psicólogos sostuvieron en su tiempo la teoría de la recapitulación psicológica; posteriormente se dejó de "advertir" el problema de la correspondencia entre el desarrollo de la conciencia humana en la historia de la sociedad y en el proceso de ontogénesis del niño. Fue nuevamente planteado en los trabajos de A. Leóntiev a comienzos de los años 60 cuando, poniendo de manifiesto las particularidades del desarrollo psíquico del niño en el proceso por el que éste se apropia de la experiencia social, él escribió: "Es un proceso que tiene como resultado la *reproducción* por el individuo de las propiedades, capacidades y procedimientos humanos de conducta formados históricamente"<sup>24</sup>. Tal reproducción de las capacidades, de la actividad con los instrumentos y con los conocimientos presupone que "el niño debe realizar en relación con ellos una actividad práctica o cognoscitiva tal que sea *adecuada* (aunque, se sobreentiende, no idéntica) a la actividad humana encarnada en ellos"<sup>25</sup>.

Con tal planteo del problema surge nuevamente la necesidad de analizar la relación y la correspondencia entre las leyes históricas de formación de la actividad práctica y cognoscitiva de las personas y la actividad adecuada (pero no idéntica a ella) del niño, que reproduce en éste las capacidades históricamente formadas (en particular, es necesario poner al descubierto el sentido del "carácter adecuado" a diferencia de "la identidad", etc.).

A nuestro juicio, este problema puede convertirse en los próximos años en uno de los fundamentales para la psicología infantil.

El estudio de los trabajos de V.I. Lenin muestra con evidencia que la dialéctica materialista y la psicología tienen in-

<sup>24</sup> A. Leóntiev, *Problemas del desarrollo de la psiquis*. Moscú, 1981, p. 544.

<sup>25</sup> A. Leóntiev, *Obras psicológicas escogidas*, en dos tomos, Moscú, 1983, t. I, p. 113.

terrelaciones internas profundas, y los métodos de su elaboración se complementan sustancialmente entre sí. Los materiales de una serie de disciplinas psicológicas son fuente directa para la estructuración de la dialéctica y, simultáneamente, la psicología (y ante todo sus fundamentos, determinados por el concepto de actividad) puede desarrollarse exitosamente sólo cuando se apoya de manera consecuente en la dialéctica materialista como lógica y teoría del conocimiento.

## 2. La actividad, la psiquis y la conciencia

Uno de los problemas fundamentales de la psicología es el estudio del origen, del proceso de formación de la actividad consciente del hombre en la historia y en la ontogénesis. La esencia de la actividad y de la conciencia está definida, como se sabe, en los trabajos de los clásicos del marxismo-leninismo. La categoría filosófica de *actividad* es la abstracción teórica de toda la práctica humana universal, que tiene un carácter histórico-social. La forma inicial de todos los tipos de actividad de las personas es la práctica histórico-social del género humano, es decir, la actividad laboral colectiva, adecuada, sensorio-objetal, transformadora, de las personas. En la actividad se pone al descubierto la universalidad del sujeto humano. "El hombre —escribió C. Marx— ... se comporta hacia sí mismo... como hacia un ente *universal* y, por lo tanto, libre... La actividad consciente libre hace de él un ser genérico."<sup>26</sup> La actividad humana consciente tendiente a una finalidad es un proceso tan *objetivo* como todos los procesos de la naturaleza.

Dicho con otras palabras, la esencia de la actividad del hombre puede ser descubierta en el proceso de análisis del contenido de conceptos interrelacionados como *trabajo, organización social, universalidad, libertad, conciencia, planteo de una finalidad*, cuyo portador es el sujeto genérico.

Toda la actividad espiritual de las personas está determinada por la práctica social y tiene una estructura en principio afín con ella. La actividad es la *sustancia* de la conciencia humana.

La psicología marxista se apoya en la comprensión materialista dialéctica de la esencia de la actividad humana y de su papel en la formación de la conciencia humana. Muchos psicólogos soviéticos estudiaron la vinculación de la vida individual con la

<sup>26</sup> C. Marx. *Manuscritos económico-filosóficos de 1844*. C. Marx y F. Engels. *Obras*, ed. en ruso, t. 42, pp. 92-93.

actividad histórico-social práctica y espiritual de las personas. En la URSS B. Anániev, E. Iliénkov, A. Leóntiev, A. Luria, S. Rubinstein, L. Vigotski, A. Zaporózhets y otros científicos elaboraron las bases de la teoría psicológica de la actividad. Como resultado, en el sistema de conocimientos psicológicos se introdujeron conceptos interrelacionados tales como "actividad conjunta (colectiva)" y "actividad individual", durante cuya realización tiene lugar en el hombre el reflejo psíquico de la realidad, se forma su conciencia. En este terreno es grande el aporte hecho por S. Rubinstein y A. Leóntiev. Se puede considerar a este último como el creador de la más desarrollada teoría psicológica general de la actividad.

En la teoría de A. Leóntiev el concepto de actividad está ligado, ante todo, con la afirmación de la idea acerca de su carácter objetal. El principio del carácter objetal constituye el núcleo de la teoría psicológica de la actividad. Aquí el objeto no se comprende como algo existente por sí mismo y actuante sobre el sujeto, sino como "... aquello a lo que está dirigido el acto..., es decir, como algo con lo que el ser vivo se relaciona, como *el objeto de su actividad*, sea ésta externa o interna"<sup>27</sup>.

La actividad del sujeto siempre está ligada a cierta necesidad. Siendo expresión de la carencia de algo que experimenta el sujeto, la necesidad provoca su tendencia a la búsqueda, en la que se manifiesta la plasticidad de la actividad: su  *semejanza*  a las propiedades de los objetos existentes independientemente de ella. En esta subordinación al objeto, en esta semejanza a él consiste la determinación de la actividad del hombre por parte del mundo externo. En dicho proceso tiene lugar "la palpación" de su objeto por parte de la necesidad, su objetivación, su conversión en motivo concreto de la actividad.

Posteriormente, la actividad del sujeto ya no es dirigida por el objeto mismo, sino por su  *imagen* , surgida en la situación de búsqueda, en el proceso por el cual la actividad del hombre se asemeja a las propiedades del objeto. Aquí no se debe examinar la generación de la imagen como un proceso unilateral de acción del objeto sobre el sujeto, sino como un proceso bilateral. La imagen constituye, en esencia, el resultado de algo así como la "prueba" del objeto mismo.

Las propiedades esencialmente importantes de la actividad como su plasticidad y capacidad de asemejarse, manifestadas en las acciones de búsqueda-prueba que efectúa el sujeto, están

<sup>27</sup> A. Leóntiev. *Obras psicológicas escogidas*, t. I, p. 169.

estrechamente enlazadas con la construcción de la imagen del objeto. Dicho con otras palabras, las acciones de búsqueda-prueba del sujeto con los objetos externos generan el reflejo psíquico de éstos.

Las particularidades señaladas de la actividad sirven de base para superar tanto las concepciones idealistas como las mecanicistas, ampliamente difundidas en la psicología burguesa. En particular, la utilización de la categoría de actividad permite superar el "postulado del carácter inmediato", típico de las orientaciones mecanicistas. Según este postulado, el estado del sujeto está determinado *de manera inmediata* por el objeto de acuerdo con el siguiente esquema: cuando el objeto actúa sobre los sistemas receptivos del sujeto, en éste surgen reacciones de respuesta, imágenes y actos comportamentales. Según esta interpretación, el sujeto es un ser reactivo, subordinado complementemente a las influencias del medio.

En el enfoque acerca del carácter de actividad el sujeto interacciona activamente con el objeto, lo busca y lo prueba, lo "encuentra" de manera "parcial" y selectiva. O sea, que aquí se contraponen el principio de la actividad del sujeto al principio de la reactividad.

El concepto de actividad se examina en psicología en dos funciones: como principio explicativo y como objeto de investigación<sup>26</sup>. El estudio de la primera función fue iniciado por L. Vigotski y S. Rubinstein y continuado por A. Leóntiev, A. Luria y otros. El estudio psicológico de la actividad en calidad de objeto especial de investigación también fue comenzado por L. Vigotski y otros, pero fue realizado en forma particularmente intensa durante muchos años por A. Leóntiev y sus seguidores. Uno de los principales métodos de estudio de los procesos de surgimiento y desarrollo del reflejo psíquico (o de la psiquis) fue el análisis de los cambios en la actividad objetual externa que mediatiza la vinculación del sujeto con el mundo real.

A. Leóntiev examinaba la actividad objetual como el proceso cuyas contradicciones internas y transformación generan la psiquis en calidad de momento indispensable de su desarrollo. Por eso la actividad objetual externa, según A. Leóntiev, debe ser estudiada por la psicología (sin embargo, de otra manera que por las otras ciencias). El análisis psicológico de la actividad no consiste en separar en ella los elementos psíquicos para su estudio ulterior, sino en discernir las unidades "que contienen

---

<sup>26</sup> Véase: E. Yudin. *El enfoque sistémico y el principio de la actividad*. Moscú, 1978, pp. 292-295.

en sí el reflejo psíquico como algo inseparable de los momentos de la actividad humana que lo generan y que son mediatizados por él"<sup>29</sup>. Por cuanto el reflejo psíquico es considerado como generado en el proceso de la actividad y luego como mediatizador de ésta, no puede ser entendido fuera de la actividad integral.

En la psicología se diferencia la actividad objetal externa y la actividad interna. Según A. Leóntiev, la actividad interna es secundaria: se forma en el proceso de interiorización de la actividad objetal externa. Aquí es importante tener en cuenta que la interiorización no consiste en el simple traslado de la actividad externa al plano interior de la conciencia que existe anteriormente, sino en la formación de este propio plano.

A. Leóntiev veía el carácter en principio común de la estructura de la actividad externa e interna en que ambas mediatizan las interrelaciones del hombre con el mundo. De acuerdo con A. Leóntiev el principal argumento, gracias al que se puede fundamentar el carácter común de las formas de actividad señaladas, son los posibles tránsitos de una forma a otra. Además, prestaba atención no sólo a los pasajes que se designan con el término de "interiorización" de la actividad externa, sino también a los que transcurren en dirección contraria, de la actividad interna a la externa.

La tesis sobre la estructura común de la actividad externa e interna no debe considerarse un reconocimiento de su identidad. La comunidad de principio en la estructura de estas formas de actividad está ligada, ante todo, con su parentesco genético y no con cierta coincidencia formal de sus estructuras. La actividad interna posee medios que permiten al sujeto solucionar tareas no realizables en el plano de la actividad externa y a la inversa. Simultáneamente, la actividad objetal externa es genéticamente primaria y la interna, su *derivado*. Entre ellas se conserva también la vinculación funcional, expresada en los pasajes y las transformaciones mutuas.

Nos detendremos en el proceso de interiorización. Es sabido que L. Vigotski interpretaba la esencia de este proceso como *pasaje* de la función psíquica superior desde el plano social externo (plano de las relaciones de las personas) al plano individual interno de su realización<sup>30</sup>. A. Leóntiev en sus investigaciones experimentales realizadas a fines de los años 20 funda-

<sup>29</sup> A. Leóntiev, *Obras psicológicas escogidas*, t. II, p. 100.

<sup>30</sup> Véase: L. Vigotski, *Obras*, Moscú, 1983, t. 3, p. 145.

mentó, precisamente, esta tesis teórica<sup>31</sup>. Más tarde señaló en forma reiterada la importancia fundamental de la actividad social, colectiva de las personas como base inicial de la actividad individual del hombre. Así, en la conferencia dictada en 1940 (publicada, por desgracia, sólo en 1983) afirmaba: "...El pasaje al proceso de trabajo significa simultáneamente el pasaje del hombre a la actividad conjunta, a la actividad colectiva"<sup>32</sup>. Y además: "En esencia la actividad... presupone no sólo las acciones de un solo individuo tomado aisladamente, sino también sus acciones en las condiciones de la actividad de otras personas, es decir, presupone cierta actividad conjunta"<sup>33</sup>.

En trabajos posteriores A. Leóntiev subrayó el sentido histórico-social de la actividad de un hombre tomado aisladamente, la vinculación de ésta con los procesos de comunicación material y verbal de las personas<sup>34</sup>. Corresponde señalar, sin embargo, que A. Leóntiev no realizó investigaciones experimentales especialmente dirigidas a estudiar las leyes psicológicas del proceso de interiorización como pasaje de la actividad conjunta a su realización individual<sup>35</sup>. En la Unión Soviética, las investigaciones basadas en la concepción de L. Vigotski se desplegaron intensamente sólo en los años 70-80.

En los trabajos de A. Leóntiev y de los representantes de su escuela científica se examina de manera bastante completa y detallada la estructura psicológica de la actividad. De acuerdo con sus puntos de vista la actividad integral tiene los siguientes componentes: *necesidad* ⇌ *motivo* ⇌ *finalidad* ⇌ *condiciones para obtener la finalidad* (la unidad de la finalidad y de las condiciones conforman la *tarea*) y los componentes, correlacionables con aquéllos: *actividad* ⇌ *acción* ⇌ *operaciones*.

El contenido de la actividad integral es correlacionable con los rasgos esenciales de los conceptos de necesidad y motivo, con el proceso de determinación del contenido objetal de aquéllos. Por eso el análisis de la actividad concreta del hombre

<sup>31</sup> Véase: A. Leóntiev. *Obras psicológicas escogidas*, t. 1, pp. 62-63.

<sup>32</sup> A. Leóntiev. *Análisis de la actividad*. — *Boletín de la Universidad de Moscú*. Serie 14. *Psicología*, 1983, № 2, p. 10.

<sup>33</sup> *Ibidem*, p.9.

<sup>34</sup> Véase: A. Leóntiev. *Problemas del desarrollo de la psiquis*, p. 422.

<sup>35</sup> Los estudios sobre la interiorización, llevados a cabo bajo la dirección de P. Galperin, están vinculados sólo al estudio de un aspecto de este proceso: la formación por etapas de las acciones mentales sobre la base de sus análogos objetales. Aquí no se investigan las acciones que se realizan en forma colectiva, conjunta.

puede ser realizado sólo cuando se definen la necesidad y los motivos de esta actividad, si se formula de manera suficientemente precisa su contenido objetal. A la inversa, si se habla de la necesidad y de los motivos que la concretizan, habiéndose definido el contenido objetal de ellos, a estas formaciones psicológicas debe corresponder una u otra actividad dirigida a la satisfacción de la necesidad y sus motivos (naturalmente, en psicología no se puede utilizar el término "actividad" en otro sentido).

Uno u otro motivo estimula al hombre a plantearse una tarea, a poner de manifiesto la finalidad que, estando representada en determinadas condiciones, requiere el cumplimiento de la acción encaminada a crear u obtener el objeto que responde a los requerimientos del motivo y que satisface la necesidad. El procedimiento y el carácter del cumplimiento de la acción dirigida a resolver la tarea están determinados por la finalidad de ésta, al tiempo que sus condiciones determinan las operaciones concretas que entran en la acción dada.

A. Leóntiev prestó especial atención al cambio y la transformación de la estructura misma de la actividad como sistema integral en el proceso de su realización. Así, la actividad puede perder su motivo y transformarse en acción; ésta, si se modifica su finalidad, puede convertirse en operación. El motivo de una cierta actividad puede pasar a ser la finalidad de la acción, como resultado de lo cual esta última se convierte en otra actividad. Tienen lugar permanentemente las siguientes transformaciones mutuas: *actividad*  $\rightleftharpoons$  *acción*  $\rightleftharpoons$  *operación* y *motivo*  $\rightleftharpoons$  *finalidad*  $\rightleftharpoons$  *condiciones*. La movilidad de los componentes de la actividad también se expresa en que cada uno de ellos puede convertirse en una fracción o, por el contrario, incluir unidades que antes eran relativamente independientes (por ejemplo, cierta acción puede fraccionarse en una serie de acciones consecuentes si cierta finalidad se divide en subfinalidades).

La caracterización general de la estructura de la actividad y las transformaciones mutuas de sus componentes tiene gran interés tanto para la psicología general como para sus diversas ramas. Esta caracterización puede servir de base para la investigación detallada de los tipos y clases concretos de actividad y de las formaciones psicológicas que aseguran su estructuración y funcionamiento (en la actualidad esto ya se ha realizado, en cierta medida, en la investigación, por ejemplo, de los sistemas integrales de la actividad de juego y de estudio)<sup>36</sup>.

<sup>36</sup> Véase: D. Elkonin. *Psicología del juego*. Moscú, 1978; *Formación de la actividad de estudio en los escolares* (bajo la redacción de V. Davidov, I. Lomsher, A. Márkova). Moscú, 1982.

El concepto de actividad no puede ser examinado separadamente del concepto de conciencia, la que surge en la actividad y luego la mediatiza. Por eso, el estudio de la actividad debe estar en estrecha relación con la investigación de los procesos de surgimiento y funcionamiento de la conciencia humana. Esto requiere una comprensión tal de la conciencia que responda a las exigencias del enfoque sobre su carácter de actividad.

Antes de examinar las características de la conciencia humana es necesario, ante todo, señalar las propiedades más esenciales de la psiquis, inherentes a los animales y al hombre. La conciencia es la forma superior de la psiquis y es propia sólo del hombre. ¿Qué es la psiquis? Al intentar responder a esta pregunta (que en un tiempo fue declarada irresoluble "enigma universal") es conveniente analizar las bases iniciales de la psicología que se generaron, como se sabe, en las entrañas de la filosofía.

En una frase que, de alguna manera, se refiere a la naturaleza de la psiquis (alma) encontramos un momento esencial para responder a la pregunta formulada: "Si no sabes qué buscas, ¿qué buscas entonces? Si sabes qué buscas, ¿para qué buscas?" Para el ser que posee psiquis es característica, precisamente, la búsqueda que encierra una contradicción interna. La psicología como ciencia se desarrollaba a medida que se avanzaba en la elaboración del contenido de los conceptos que permiten de una u otra forma explicar el procedimiento para resolver la contradicción surgida en el proceso mismo de la búsqueda. Buscar lo que aún no existe, pero que es posible y que está dado al sujeto sólo como finalidad, pero aún no hecho realidad: ésta es la principal característica de la actividad vital de cualquier ser sensible y pensante, es decir, del sujeto. El carácter paradójico de la búsqueda consiste en que combina en sí lo posible y lo real. Aristóteles, a quien se considera el fundador de la ciencia psicológica, escribió: " /El alma/ es una determinada realización y comprensión de aquello que posee la posibilidad de ser /realizado/"<sup>37</sup>. La previsión es precisamente tal visión de la posibilidad. Las acciones reales del sujeto que posee psiquis realizan lo que puede ser creado en la realidad misma. El sujeto organiza sus acciones en dependencia de lo que puede ocurrir en el futuro (en el futuro que aún no existe! Aquí la finalidad, como imagen del futuro, como imagen de lo que debe ser, determina el presente, define la acción real y el estado del sujeto.

La idea de que la imagen del futuro tiene importancia fun-

<sup>37</sup> Aristóteles. *Sobre el alma*. Moscú, 1937, p. 42.

damental en la organización de la acción humana puede encontrarse en los trabajos de muchos pensadores del pasado. San Agustín escribió: "La espera pertenece a las cosas del futuro; la memoria, al pasado. Por otra parte, la tensión de la acción se refiere al tiempo presente: a través del presente el futuro se convierte en pasado. En consecuencia, en la acción debe haber algo que se relaciona con una cosa que todavía no existe"<sup>38</sup>.

La originalidad profundísima de la actividad vital, dictada por las finalidades, por la imagen de un futuro posible, fue un obstáculo para muchas ciencias. Y mientras no se elaboró el concepto sobre la determinación de la actividad por su finalidad, en el estudio de la psiquis dominó el materialismo mecanicista, el que, por esencia, no es capaz de poner al descubierto y describir científicamente este peculiar fenómeno de la vida.

Descartes creó la teoría de la determinación mecánica del comportamiento animal, según la cual todo en éste puede ser precalculado y vaticinado. Sin embargo, Descartes chocó inmediatamente con una paradoja al analizar el comportamiento del hombre. La predeterminación tan fina del comportamiento, que él había elaborado, no permite explicar el carácter universal de las acciones humanas. En cualquier situación el hombre puede actuar así y de otra manera, sus acciones no se someten a una preprogramación, no son deducibles sólo de los acontecimientos del pasado. Resultó que la cadena "universalidad—planteo de una finalidad—alma" no puede ser explicada sobre la base de las relaciones de causa y efecto expuestas por Descartes.

Apoyándose en la experiencia de éste, Spinoza formuló una idea profundamente materialista sobre la determinación de la psiquis (el pensamiento) del hombre, que muchos filósofos no pudieron, posteriormente, valorar de la manera debida. La esencia de esta idea es la siguiente: el pensamiento (o la psiquis, la sensación en general) es una propiedad del cuerpo pensante (sensible). Quiere decir que la tarea consiste en investigar minuciosamente el modo de acción de dicho cuerpo a diferencia del no pensante (no animado). La diferencia radical consiste en la capacidad del cuerpo pensante para estructurar activamente la trayectoria de su movimiento en el espacio de conformidad con la forma del otro cuerpo; aún más, de cualquier otro cuerpo (de aquí, la universalidad del movimiento del cuerpo pensante).

La esencia de esta idea de Spinoza está bien explicitada en el libro de E. Iliénkov: "... La mano humana puede realizar un movimiento según la forma de un círculo y según la forma de

<sup>38</sup> San Agustín. *Obras*. Kiev, 1900-1905, parte 2, pp. 302-303.

un cuadrado y según la forma de cualquier otra figura geométrica, por más complicada y extravagante que sea, poniendo así al descubierto que *estructural* y *anatómicamente* no está predestinada con anterioridad para realizar una de las "acciones" nombradas; precisamente por eso es capaz de realizar cualquiera. Ello la diferencia, digamos, del compás, que traza la curva mucho más exactamente que la mano, pero que, en cambio, no puede describir el contorno de un triángulo o de un cuadrado... Dicho con otras palabras, la acción (aun en la forma de la más simple traslación espacial, del caso más simple y evidente) del cuerpo 'no pensante' está determinada por su *organización interna propia*, por su 'naturaleza' y de ninguna manera concuerda con la forma de los otros cuerpos entre los cuales se mueve. Por ello ese cuerpo rompe la forma de los otros o bien se rompe él mismo, al chocar con un obstáculo para él insuperable.

"El hombre —cuerpo pensante— organiza su movimiento según la forma de cualquier otro cuerpo. No espera a que la resistencia insuperable de otros cuerpos lo obligue a desviarse del camino; el cuerpo pensante contornea libremente cualquier obstáculo por más compleja que sea su forma."<sup>39</sup>

El concepto de la determinación por su finalidad de los movimientos del cuerpo animado y también el concepto de la universalidad de sus movimientos, organizados según la forma de otros cuerpos, deben ser puestos, a nuestro juicio, en la base del enfoque científico para estudiar la naturaleza de la psiquis.

El movimiento del cuerpo animado está ligado con la búsqueda, que incluye en sí el proceso de orientación con respecto al futuro. N. Bernshtéin llamó a los movimientos de ese tipo "movimientos vivos". El movimiento vivo no es una reacción, sino una *acción*; no es una respuesta al estímulo externo, sino la *solución de una tarea*<sup>40</sup>.

El rasgo esencial que diferencia el movimiento vivo del mecánico es que aquél representa no sólo y no tanto la traslación del cuerpo en el espacio y en el tiempo, cuanto la superación del espacio y del tiempo y el dominio de éstos.

Aunque el movimiento se realiza en el espacio exterior, simultáneamente tiene un espacio propio. N. Bernshtéin, sobre la base de la generalización de todas las propiedades de la motricidad en sus interrelaciones con el espacio exterior, introdujo el concepto de campo motor. La ausencia de líneas estables idé-

<sup>39</sup> E. Iliénkov. *Lógica dialéctica*, p. 38.

<sup>40</sup> Véase: N. Bernshtéin. *Ensayos sobre la fisiología de los movimientos y la fisiología de la actividad*. Moscú, 1966. pp. 97, 117, 337 y otras.

ticas en el campo motor y la irrepitibilidad del movimiento inducen a pensar que el movimiento vivo se estructura siempre de nuevo. El campo motor se organiza por medio de movimientos de búsqueda, de prueba que sondan el espacio en todas direcciones.

La unidad del movimiento y de la psiquis es tan evidente que se puede fundamentarla con tesis semejantes a las que empleó A. Samóilov, al decir: "Nuestro famoso botánico K. Timiriázev, analizando la correlación y la importancia de las diferentes partes de la planta, exclamó: '¡la hoja es la planta!' Me parece que podríamos, con el mismo derecho, decir: '¡el músculo es el animal!' El músculo hizo animal al animal; el músculo hizo hombre al hombre"<sup>11</sup>.

Continuando esta línea de razonamiento se puede decir que el movimiento vivo es la psiquis. En la comparación citada se reflejan realmente, a nuestro juicio, los rasgos más importantes de los correspondientes fenómenos.

La descripción de los movimientos vivos, de las acciones y de las imágenes del reflejo requería un nuevo aparato conceptual cuyas bases se colocaron en los trabajos de A. Ujtomski, N. Bernshtéin, A. Zaporózhets, A. Leóntiev y otros. La especificidad de estos objetos de investigación no puede ser descrita en los términos de la teoría reflectológica o de la teoría de los estímulos y las reacciones. Para ello son necesarios términos que correspondan a conceptos tales como "modelo del futuro necesario", "tarea motriz", "previsión", "prueba", "búsqueda", "imagen de la situación", "movimientos sucesivos", "imágenes simultáneas", "tránsito del tiempo al espacio por medio del movimiento", "subordinación del movimiento al objeto", etc. Estos conceptos constituyen el fundamento de la teoría psicológica de la actividad en general y de la teoría de la actividad de orientación e investigación en particular.

Estas teorías tienen por objeto los movimientos vivos, las acciones y las imágenes específicas y elaboran los métodos para su estudio. Uno de los problemas, formulados en el marco de dichas teorías, está ligado con la determinación de las condiciones del grandioso salto en el desarrollo de la vida que llevó al surgimiento de la psiquis.

P. Galperin planteó una interesante hipótesis sobre el origen de la psiquis. Según su punto de vista, la psiquis es in-

---

<sup>11</sup> A. Samóilov. *I. Séchenov y sus ideas sobre el papel de los músculos en nuestro conocimiento de la naturaleza*. — En: I. Séchenov, I. Pávlov, N. Vvedenski. *Fisiología del sistema nervioso*. Moscú, 1952, t. III, p. 938.

dispensable cuando surge una tarea única e irrepetible. El sujeto puede resolver dicha tarea sólo si su acción real es precedida por la prueba y la medición realizadas en el plano de las imágenes<sup>12</sup>.

Apoyándonos en el análisis efectuado podemos caracterizar brevemente la psiquis de los animales y del hombre. *Las principales funciones de la psiquis son: la construcción de imágenes de la realidad objetiva (su reflejo) y la realización, sobre la base de estas imágenes, de la búsqueda y la prueba de movimientos y acciones, cuya realización controlada lleva a la satisfacción de las necesidades*<sup>13</sup>.

En los estadios tempranos del desarrollo filogenético de la psiquis, en el cuerpo de los animales se forma un órgano material especializado, el sistema nervioso y el cerebro, cuya función es la psiquis. El cerebro, como parte específica del cuerpo del hombre, es el órgano de su psiquis, de su conciencia.

El animal satisface sus necesidades por medio de los movimientos vivos, realizados en el medio natural, cuyo conjunto caracteriza el comportamiento del animal. La orientación de éste en el medio se apoya en la búsqueda y prueba de los movimientos que la anticipan, lo que es posible sólo sobre la base de las imágenes que reflejan el medio circundante. En el proceso de evolución de los animales la psiquis se desarrolló según las leyes biológicas desde las formas más simples hasta las complejas (entre los animales los monos antropoides poseen las formas de psiquis más complejas).

El hombre satisface sus necesidades por medio de los movimientos vivos (o acciones), realizados en el medio social, cuyo conjunto caracteriza su actividad. La actividad del hombre, así como el comportamiento de los animales, está mediatizada por la psiquis, pero que ha adquirido la forma de conciencia (en la conciencia, simultáneamente, se conservan las funciones generales de la psiquis: estructuración de imágenes de la realidad y también la búsqueda y la prueba de las acciones sobre la base de estas imágenes). La conciencia tiene naturaleza histórico-social, la que permite al hombre realizar la búsqueda y la prueba de las acciones sobre la base de imágenes *ideales*.

<sup>12</sup> Véase: P. Galperin. *Introducción a la psicología*. Moscú, 1976, pp. 116-117.

<sup>13</sup> La naturaleza psicológica de las imágenes ha sido detalladamente examinada en el artículo: V. Davidov, V. Zinchenko. *El principio del desarrollo en psicología*. — En: *La dialéctica en las ciencias de la naturaleza y del hombre. La evolución de la materia y sus niveles estructurales*. Moscú, 1983, pp. 160-165.

C. Marx, caracterizando la relación entre el trabajo y lo ideal, escribió: "...El peor maestro de obras aventaja, desde luego, a la mejor abeja, y es el hecho de que antes de ejecutar la construcción, la proyecta en su cerebro. Al final del proceso de trabajo, brota un resultado que antes de comenzar el proceso existía ya *en la mente del obrero*; es decir, un resultado que tenía la existencia *ideal*. El obrero no se limita a hacer cambiar de forma la materia que le brinda la naturaleza, sino que, al mismo tiempo, *realiza en ella su fin*, fin que él *sabe* que rige como una ley las modalidades de su actuación y al que tiene necesariamente que supeditar su voluntad"<sup>44</sup>.

Dicho con otras palabras, el hombre en el proceso de trabajo prevé y anticipa su producto. Esta previsión toma la forma de una representación ideal, la que al mismo tiempo, como finalidad consciente, precede a la producción del objeto. Esta finalidad determina como una ley el procedimiento y el carácter de las acciones del hombre, que subordina a ella su voluntad.

En la teoría de C. Marx, las necesidades también están vinculadas con el concepto de *lo ideal*. En este sentido escribió lo siguiente: "Y si está claro que la producción da al consumo el objeto en su forma externa.. esté igualmente claro que el consumo *presupone* idealmente el objeto de la producción como imagen interna, como necesidad, como tendencia y como finalidad"<sup>45</sup>. En consecuencia, el consumo sirve de "motor" de la producción, del trabajo, por cuanto tiene una imagen interna del objeto, una tendencia hacia él, una necesidad de él, las que plantean la finalidad de obtener el objeto dado. Los conceptos de "imagen interna", "necesidad", "tendencia" y "finalidad", aunque se diferencian por su contenido, pueden ser reunidos en el concepto de *lo ideal* como medio para designar el aspecto de la actividad del hombre que precede a la producción del objeto, efectuada por acciones reales.

La psicología soviética considera que en el proceso del desarrollo histórico-social del hombre, el trabajo fue la base genéticamente inicial de todos los tipos de su actividad material y espiritual, los que tienen, por ello, una estructura común con el trabajo<sup>46</sup>. En todos los tipos de actividad el proceso de obtención de su resultado objetual está precedido por el sur-

<sup>44</sup> C. Marx. *El Capital*, t. I. C. Marx y F. Engels. *Obras*, t. 23, p. 189.

<sup>45</sup> C. Marx. *Manuscritos Económicos de 1857-1859*. C. Marx y F. Engels. *Obras*, t. 46, parte 1, p. 28.

<sup>46</sup> A. Leóntiev ligó su interpretación de la estructura general de la actividad con la estructura de la actividad laboral (*necesidad — finalidad — acción*).

gimiento en la cabeza del hombre de la necesidad, la tendencia, la imagen interna, la representación y la finalidad que le permiten en el plano *ideal* prever, anticipar y probar las acciones posibles dirigidas al logro real del resultado que satisfice la necesidad.

Debemos reconocer que en la filosofía y la psicología soviéticas se prestó poca atención a la elaboración del problema de lo ideal. Sólo en los años 70-80 apareció una serie de investigaciones fundamentales dedicadas a esta cuestión<sup>47</sup>. A nuestro juicio, el enfoque que presenta mayores perspectivas científicas se encuentra en los trabajos de E. Iliénkov.

Lo ideal es el reflejo del mundo externo en formas socialmente determinadas de actividad del hombre. "Cuando Marx define lo ideal como 'lo material, trasladado a la cabeza del hombre y allí transformado' —escribe E. Iliénkov—, de ninguna manera comprende esta 'cabeza' en forma naturalista, científico-natural. Aquí se refiere a la cabeza socialmente desarrollada del hombre, todas las formas de actividad de la cual, comenzando por el lenguaje, su léxico, su estructura sintáctica y terminando por las categorías lógicas, son productos y formas del desarrollo social. Sólo expresado en estas formas, lo externo, lo material se convierte en hecho social, en patrimonio del hombre social, es decir, en lo ideal."<sup>48</sup>

La forma ideal del objeto material se pone de manifiesto en la capacidad del hombre para recrearlo activamente, apoyándose en la palabra, el dibujo, el modelo, en la capacidad para convertir la palabra en obra y, a través de ella, en cosa. Lo material se convierte en ideal y lo ideal, en real sólo en la actividad reproductiva permanente, que se realiza según el esquema: cosa—acción—palabra—acción—cosa. En estos pasajes permanentes dentro de la actividad humana sólo existe la imagen ideal de la cosa. Lo ideal es la existencia de la cosa externa en su fase de establecimiento en la actividad del sujeto, en forma de su necesidad e imagen interna. Por eso la existencia ideal de la cosa se diferencia tanto de su existencia real como de las estructuras corporales materiales del cerebro y del lenguaje por medio de las cuales existe "dentro" del sujeto. "Lo ideal es... una forma de la cosa, pero fuera de esta cosa, en el hombre, en forma de su actividad..."<sup>49</sup>

<sup>47</sup> Véase: E. Iliénkov. *Lógica dialéctica*, pp. 164-188; E. Iliénkov. *El arte y el ideal comunista*. Moscú, 1984, pp. 8-77; D Dubrovski. *El problema de lo ideal*. Moscú, 1983, pp. 3-47.

<sup>48</sup> E. Iliénkov. *Lógica dialéctica*, p. 171.

<sup>49</sup> E. Iliénkov. *Lo ideal*. — *Enciclopedia filosófica*. Moscú, 1962, t. 2, p. 221.

Sin embargo, el hombre, a diferencia del animal, no se funde totalmente con su actividad vital y gracias a su existencia social la separa de sí y la convierte en objeto de una peculiar actividad propia. "El hombre hace de su propia actividad vital el objeto de su voluntad y de su conciencia. Su actividad vital es consciente."<sup>50</sup> La conversión de la propia actividad del hombre en objeto peculiar con el que puede actuar, sin cambiar hasta cierto momento el objeto real, es el proceso de formación de la imagen ideal de la actividad.

La imagen ideal puede modificarse cuando el hombre la objetiviza, por ejemplo, en los significados verbales, en los diseños, etc., actúa con ella como con un objeto existente fuera del sujeto. Lo ideal se manifiesta de manera inmediata a través del "cuerpo" de la palabra, el que siendo lo que es simultáneamente resulta la "existencia ideal" de otro cuerpo, su significado. El significado del "cuerpo" de la palabra es ser el "representante" de otro cuerpo, creado por el hombre gracias a la presencia, en él, de la correspondiente capacidad o habilidad. Cuando el hombre opera con la palabra, pero no crea un objeto apoyándose en ella, no actúa en el plano ideal, sino sólo en el plano verbal<sup>51</sup>.

La posición de E. Iliénkov en la interpretación de la esencia de lo ideal permite formular una hipótesis concreta sobre el origen de las formas ideales de la actividad del hombre. A nuestro juicio, las condiciones de su surgimiento están internamente ligadas con el proceso histórico-social durante el cual las generaciones en crecimiento heredan las habilidades (más ampliamente, las capacidades) para producir instrumentos, diversas cosas, la comunicación real material y espiritual. Para que una generación de personas pueda transmitir a otras generaciones sus propias habilidades (capacidades) reales, debe previamente crear y formular, de la manera correspondiente, los patrones socialmente significativos, universales de estas habilidades (capacidades). Se hace necesario estudiar la esfera pecu-

---

<sup>50</sup> C. Marx. *Manuscritos económico-filosóficos de 1844*. C. Marx y F. Engels. *Obras*, t. 42, p. 93.

<sup>51</sup> Demostramos esto en una investigación experimental destinada a estudiar las leyes de la formación de la acción matemática de suma de números en niños de edad preescolar. Se mostró que con la "existencia ideal" de los sumandos dados verbalmente se correlaciona una forma especial de la acción ideal de adición, vinculada con un movimiento peculiar ("deslizante") de la mano del niño a lo largo de la serie de objetos que forman el sumando requerido. Sin tal movimiento (y, en consecuencia, sin la creación del sumando en el plano ideal) el niño no opera con el número-sumando sino con la palabra-número.

liar de la vida social que crea y formula verbalmente estos patrones, que pueden denominarse formas ideales de los instrumentos, de las cosas, de la comunicación real (es decir, formas de las cosas fuera de las cosas). Esta es la esfera de la *cultura*. La apropiación por las nuevas generaciones de sus productos (de los patrones de las habilidades como formas ideales de las cosas) sirve de base para que esas generaciones hereden históricamente las reales habilidades y capacidades productivas y de otro tipo.

Este es el enfoque de la relación entre lo ideal y la cultura que contienen los trabajos de E. Iliénkov. En particular, él escribió: " 'Lo ideal' en general es, en el lenguaje históricamente formado de la filosofía, la característica de las imágenes materialmente fijadas (objetivizadas, materializadas, objetivadas) de la cultura social humana; es decir, los procedimientos históricamente formados de actividad vital social humana que se contraponen al individuo, poseedor de conciencia y voluntad como una realidad objetiva especial 'sobrenatural', como un objeto peculiar confrontable con la realidad material, que se encuentra con aquélla en el mismo espacio (y por eso, frecuentemente confundida con ella) "<sup>52</sup>.

Las generaciones anteriores transmiten a las sucesivas no sólo las condiciones materiales de la producción, sino también las capacidades para producir las cosas en esas condiciones. Las capacidades son la memoria activa que la sociedad tiene de sus fuerzas productivas universales.

Ante los psicólogos surge la tarea de investigar, en especial, el proceso histórico de formación de las capacidades de las personas, de los medios y procedimientos de su expresión en la cultura como formas ideales de la actividad humana, investigar los procesos por los cuales las nuevas generaciones se apropian de ellas y las desarrollan<sup>53</sup>.

Para poner al descubierto el contenido del concepto de conciencia y su vinculación con el concepto de lo ideal es indispensable tener en cuenta que la actividad de las personas tiene carácter social. Según C. Marx, la actividad social de las personas existe tanto en forma de actividad colectiva directa, manifestada en su comunicación real, como en forma de actividad individual, cuando el individuo actúa tomando conciencia de sí

<sup>52</sup> E. Iliénkov. *El arte y el ideal comunista*, p. 40.

<sup>53</sup> D. Elkonin ha mostrado, sobre material histórico-etnográfico, cómo la utilización de sencillos juguetes por los niños de algunos pueblos poco desarrollados les permite "apropiarse" de una serie de capacidades sensoriomotoras, indispensables para dominar posteriormente habilidades y hábitos profesionales concretos (véase: D. Elkonin. *Psicología del juego*, pp. 54-64).

como ser social<sup>54</sup>. "La creación práctica de un *mundo objetivo*... es la autoafirmación del hombre como ser consciente de su especie, es decir, como un ser que se comporta hacia la especie como hacia su propio ser o hacia sí mismo como hacia un ser de la especie."<sup>55</sup>

La esencia del hombre es el conjunto de las relaciones sociales. En consecuencia, el hombre se comporta hacia sus relaciones sociales como hacia su propia esencia y con ello se comporta hacia sí mismo como hacia un ser genérico. Aquí tiene lugar la vinculación del individuo hacia las relaciones sociales, es decir, la duplicación de las relaciones, la que es, justamente, característica de la conciencia: "... El hombre se duplica no sólo intelectualmente, como ocurre en la conciencia, sino también realmente, en la acción ..." <sup>56</sup>. En consecuencia, el hombre se duplica a sí mismo también realmente, objetivando en el trabajo su vida genérica<sup>57</sup>. En su conciencia el hombre "... sólo repite en el pensamiento su existencia real..."<sup>58</sup>

De esta manera, gracias a la conciencia, el individuo es, al mismo tiempo, un ser genérico (o universal). "La vida individual y genérica del hombre no son algo *diferente*, aunque necesariamente el modo de existencia de la vida individual puede ser una manifestación bien más *particular*, bien más *universal* de la vida genérica..."<sup>59</sup>

La universalidad de las relaciones sociales reales puede ser representada en la conciencia (pensamiento) del individuo gracias a la naturaleza ideal de la conciencia. "... Si el hombre —escribió C. Marx— es cierto individuo *particular* y, justamente, su particularidad hace de él un individuo y un ser social *individual* real, él es, en la misma medida, también la *totalidad*, la *totalidad ideal*, la existencia subjetiva para sí de la sociedad pensada y percibida."<sup>60</sup>

La forma ideal, subjetiva, en que al individuo se presentan sus relaciones sociales reales (la existencia real) es su *conciencia*. En forma ideal al individuo le es dada la integridad (la totalidad) de su existencia real.

Lo ideal como base de la conciencia surge, como se señaló

---

<sup>54</sup> Véase: C. Marx. *Manuscritos económico-filosóficos de 1844*. C. Marx y F. Engels. *Obras*, t. 42, p. 118.

<sup>55</sup> *Ibidem*, p. 93.

<sup>56</sup> *Ibidem*, p. 94.

<sup>57</sup> Véase: *ibidem*.

<sup>58</sup> *Ibidem*, p. 119.

<sup>59</sup> *Ibidem*.

<sup>60</sup> *Ibidem*.

antes, gracias a la comunicación verbal de las personas, ligada a los significados del lenguaje. Estos significados se apoyan en procedimientos de acción socialmente elaborados; en ellos está representada, "envuelta" en la materia del lenguaje, la forma ideal de las vinculaciones y relaciones esenciales del mundo objetal y social, puestas al descubierto por el conjunto de la práctica social.

"...El lenguaje es la conciencia práctica, la conciencia real, que existe también para los otros hombres y que, por tanto, comienza a existir para mí mismo..."<sup>61</sup>

Las expresiones de las personas son acontecimientos sociales de su interacción verbal. Por eso durante la estructuración de sus frases cada persona se esfuerza por tener en cuenta, por ejemplo, los puntos de vista, las convicciones, las simpatías y antipatías de su auditorio. Además, "la frase ocupa una *determinada* posición en la esfera dada de la comunicación, en la cuestión dada, en el asunto dado, etc. Es imposible determinar la posición propia sin correlacionarla con otras posiciones"<sup>62</sup>.

En la conciencia del individuo, gracias a que en ella se reproducen idealmente determinadas relaciones sociales, están representadas, también idealmente, determinadas necesidades, los intereses y las posiciones de las otras personas incluidas en estas relaciones, quienes inicialmente participaron junto con el individuo dado en la actividad colectiva. Por cuanto la actividad propia de este individuo, en caso de su reproducción ideal, constituye un objeto peculiar de su conciencia, él puede examinar, valorar y planificar su actividad como si fuera, por así decirlo, con los ojos de otras personas, teniendo en cuenta las necesidades, los intereses y las posiciones de éstas. Con otras palabras, el individuo dado comienza a actuar como hombre social. Al mismo tiempo actúa en calidad de representante de determinadas relaciones sociales.

Estas particularidades de la conciencia se ponen de manifiesto ya en el nivel de la actividad perceptiva del hombre, de su contemplación directa. "Saber ver el objeto humanamente —escribió E. Iliénkov— quiere decir saber verlo 'con los ojos de otro', con los ojos de todas las demás personas; quiere decir actuar, en el acto mismo de la contemplación inmediata, en calidad de representante plenipotenciario del 'género humano'..."<sup>63</sup> Simultáneamente, "saber mirar el mundo con los ojos de otra

<sup>61</sup> C. Marx y F. Engels. *La ideología alemana*. C. Marx y F. Engels. Obras, t. 3, p. 29.

<sup>62</sup> M. Bajtín. *La estética de la creación literaria*. Moscú, 1979, p. 271.

<sup>63</sup> E. Iliénkov. *El arte y el ideal comunista*, p. 241.

persona quiere decir, en particular, saber 'tomar a pecho' el interés del otro, sus exigencias hacia la realidad, sus necesidades. Esto significa saber hacer del 'interés' general, su propio y personal interés, una necesidad de la propia individualidad, su pathos<sup>64</sup>.

Desde el punto de vista de E. Iliénkov, las capacidades señaladas (que permiten al individuo ver los objetos y actuar *conscientemente*, es decir, *humanamente*, en calidad de representante del género) están estrechamente vinculadas con el desarrollo de la imaginación, la cual faculta al individuo a ver como si fuera "inmediatamente" y de manera integral la cosa con los ojos de todas las otras personas sin ponerse en el lugar de cada una de ellas.

En la conciencia individual se pueden discernir varias funciones fundamentales. En primer lugar, en el individuo la conciencia representa idealmente las posiciones de las personas que están incluidas junto con él en determinadas relaciones sociales. En segundo lugar, la conciencia permite al individuo ser el representante de estas relaciones. En tercer lugar, el individuo, gracias a la conciencia, organiza su actividad propia (esto se vuelve posible gracias a que se desarrollan funciones básicas de la psiquis tales como la búsqueda y la prueba y también la imagen ideal de la actividad misma).

Detengámonos en la caracterización de la tercera función de la conciencia. El hombre, como ser social, tiene muchas carencias materiales y espirituales. La búsqueda y el proceso de prueba de los medios para satisfacerlas lleva al individuo a la estructuración de imágenes de los objetos de estas carencias, es decir, al surgimiento de las necesidades con respecto a los correspondientes objetos de la cultura material y espiritual que impulsan al sujeto a la actividad. La necesidad está dirigida inicialmente a un círculo amplio y aún no definido de objetos. La búsqueda y la prueba de los objetos concretos, que corresponden a la necesidad, llevan al surgimiento de los motivos de la actividad. En las condiciones de la vida social el individuo no puede obtener directamente el objeto requerido por el motivo: es necesario producirlo. Este objeto se convierte en finalidad de la acción. En la búsqueda y la prueba de la finalidad el individuo define la tarea, durante cuyo cumplimiento puede producir el objeto requerido. Para resolver la tarea el individuo debe encontrar y probar la correspondiente acción que luego debe ser producida realmente, controlando su

<sup>64</sup> Ibidem.

realización por medio de la voluntad expresada en la atención.

El individuo, durante la estructuración de los componentes ideales de su actividad (necesidades, motivos, finalidades) y de las imágenes ideales de las situaciones en las que se realizan las acciones, debe tener en cuenta permanentemente las necesidades, los intereses y las posiciones de otros individuos, es decir actuar como un ser consciente, social. La búsqueda y la prueba de los componentes de la actividad tienen lugar sobre la base del material objetal que se presenta al individuo como sensaciones, percepciones, memoria, imaginación y pensamiento.

La presencia en el individuo de la imagen ideal de su actividad le permite examinar a solas consigo mismo sus fundamentos, cambiar los proyectos de sus acciones, controlar sus intenciones, deseos y sentimientos, formular expresiones verbales que corresponden a la situación concreta. Por eso la imagen ideal de la actividad puede ser llamada su plano interno, a diferencia del plano externo, en el que la actividad se lleva a cabo realmente.

La formación en el hombre de las funciones de la conciencia tiene lugar de la siguiente manera: al comienzo estas funciones están incluidas en la estructura de la actividad colectiva y luego, modificadas, comienzan a asegurar el cumplimiento de la actividad individual.

Apoyándonos en los resultados del análisis realizado sobre el problema de la conciencia individual podemos dar la siguiente caracterización psicológica general: la conciencia es *la reproducción por el individuo de la imagen ideal de su actividad tendiente a una finalidad y de la representación ideal en ella de las posiciones de las otras personas*. La actividad consciente del hombre está mediatizada por el colectivo; durante su realización el hombre toma en cuenta las posiciones de los otros miembros del colectivo.

De esta forma los conceptos de actividad, de lo ideal y de conciencia tienen profundas interrelaciones. Es necesario examinarlos en su unidad ininterrumpida y, al mismo tiempo, diferenciarlos con exactitud.

Lo ideal constituye la imagen de la actividad objetal del hombre y no la actividad misma en carne y hueso. Además, hay que tener en cuenta que lo ideal es el mundo, creado colectivamente por las personas, de la cultura espiritual, el mundo de las representaciones universales (históricamente formadas y socialmente fijadas) sobre el mundo material, real, que se contrapone a la psiquis individual del hombre y al cual se subordina la conciencia individual.

## Capítulo II

### PROBLEMAS DEL DESARROLLO PSIQUICO DE LOS NIÑOS

---

#### I. La educación y la enseñanza como forma universal del desarrollo de la psiquis infantil

Uno de los problemas centrales de la psicología general, evolutiva y pedagógica es descubrir las conexiones entre el desarrollo de la psiquis del niño y su educación y enseñanza. Se pueden distinguir dos causas principales del especial interés que los psicólogos manifiestan por este problema.

La primera causa tiene un sentido práctico socio-pedagógico. En la época de la revolución científico-técnica actual se requiere del hombre, que participa activamente en la vida productiva y social, un nivel bastante alto de preparación cultural general y profesional. A su vez, esto presupone el desarrollo en el individuo de diversas necesidades y capacidades, en particular, capacidades intelectuales. Pero el sistema de instrucción, enseñanza y educación existente ya no resuelve con la eficacia necesaria algunos problemas importantes ligados a esta tarea social.

En los documentos partidarios y gubernamentales soviéticos dedicados a la reforma de la escuela se formula un programa a largo plazo, científicamente fundamentado, para perfeccionar la instrucción pública, la que está destinada a enseñar y educar a las generaciones jóvenes teniendo en cuenta al máximo las nuevas condiciones sociales. Todo esto "exige del joven, que comienza su vida autónoma, ...la instrucción más moderna, un alto desarrollo intelectual y físico... una actitud consciente, creadora hacia el trabajo"<sup>1</sup>. En la solución de las tareas planteadas deben tomar parte los psicólogos, de quienes, en particular, se requieren recomendaciones psicológicas científicas sobre los problemas del desarrollo omnilateral de la personalidad infantil.

Sin embargo, la participación de la psicología en el perfeccionamiento de la instrucción presupone elaborar las bases

---

<sup>1</sup> *Sobre la reforma de la escuela de enseñanza general y profesional*, p. 39.

teóricas para solucionar el problema de la vinculación entre el desarrollo psíquico del niño y su enseñanza y educación. Por eso la segunda causa del peculiar interés que muchos psicólogos demuestran por esta cuestión tiene un sentido científico teórico. A comienzos del siglo XX los psicólogos consideraban los procesos del desarrollo infantil en un plano global y en forma relativamente independiente de las condiciones concretas y cambiantes de educación y enseñanza. Pero la amplia instrucción de las masas populares demostró la profunda influencia psicosocial de la educación y la enseñanza en la formación espiritual de las personas, lo que señalaba en forma práctica la dependencia interna que el desarrollo ontogenético de la psiquis del hombre tiene con respecto a un determinado sistema de educación y enseñanza.

En los años 20-30 los psicólogos soviéticos se plantearon y comenzaron a estudiar el problema de la vinculación entre los sistemas educativos y de enseñanza y el desarrollo de la psiquis del niño. Las investigaciones realizadas (predominantemente teóricas) pusieron al descubierto el papel fundamental de los sistemas educativos y de enseñanza en el desarrollo de la psiquis infantil, lo que permitió revelar las principales fuentes y las regularidades generales de este proceso (P. Blonski, L. Vigotski y otros). La importancia práctica de estas investigaciones consistió en que sus resultados ayudaron a los organizadores de la instrucción pública a elevar, en determinado grado, la eficacia de ésta en el desarrollo espiritual y la preparación profesional de los jóvenes.

En la actualidad están creadas las premisas para el examen profundo de este problema fundamental. La práctica pedagógica plantea la tarea de perfeccionar el contenido y los métodos del trabajo didáctico educativo con los niños de manera que ejerza una influencia positiva en el desarrollo de sus capacidades (por ejemplo, del pensamiento, de la voluntad, etc.) y que, al mismo tiempo, permita crear las condiciones indispensables para superar los retrasos, frecuentemente observables en los escolares, de unas u otras funciones psíquicas.

En la psicología occidental existen varias teorías sobre el desarrollo psíquico humano (teorías de A. Gesell, S. Freud, J. Piaget, B. Skinner y otros) que consideran dicho desarrollo un proceso completamente autónomo, poseedor de regularidades internas propias; este proceso no depende de la enseñanza y la educación de los niños (las que, dicho más exactamente, sólo influyen algo en el desarrollo psíquico, acelerándolo o, incluso,

retardándolo)<sup>2</sup>. Entre dichas teorías, la más conocida y la que merece más atención es la de J. Piaget, que debemos examinar especialmente.

De acuerdo con esta teoría la fuente del desarrollo psíquico (intelectual) del niño es la organización y la coordinación inmanentes de las acciones del sujeto, cuya interiorización lleva al surgimiento de las llamadas operaciones reversibles<sup>3</sup>. El sistema de dichas operaciones forma las estructuras operatorias (mecanismo de la inteligencia), las que aseguran al hombre, según J. Piaget, el equilibrio con el objeto por medio de la autorregulación. Señalemos, además, que el esquema general de tal equilibrio ha sido tomado por J. Piaget de la biología, por cuanto el equilibrio que surge sobre la base de las operaciones de la inteligencia es sólo un caso particular de manifestación del equilibrio biológico en general; las estructuras iniciales, representadas en la inteligencia como si fuera en "forma pura", existen ya en los niveles físico-químico y neuronal.

En el proceso de desarrollo del pensamiento infantil tienen lugar, según J. Piaget, tránsitos sucesivos desde la inteligencia sensoriomotora a la preoperatoria y luego a las operaciones concretas y formales (a las "estructuras operatorias"). Estos pasajes constituyen un proceso *espontáneo*, subordinado a las regularidades de la coordinación de las operaciones y a las tendencias de las estructuras operatorias al equilibrio.

Como resultado, el desarrollo psíquico se interpreta como independiente de la educación y la enseñanza de los niños, especialmente organizadas por los adultos. La acción de las fuentes que provocan tal desarrollo precede tanto temporal como funcionalmente al dominio, por los niños, de conceptos y aptitudes concretos. Por ejemplo, según J. Piaget, al comienzo el niño, al actuar con las cosas, parece captar y separar autónomamente el principio general de conservación de la cantidad y sólo luego sobre esta base puede formarse en él, con una enseñanza especial, el concepto de número.

En la teoría de J. Piaget la educación y la enseñanza se consideran condición de la *adaptación* del proceso pedagógico

---

<sup>2</sup> En las teorías comportamentales del desarrollo psíquico (por ejemplo, en la teoría de B. Skinner) sus efectos se reducen a los resultados directos de la enseñanza.

<sup>3</sup> J. Piaget entiende por *interiorización* el pasaje de las acciones objetales, que tienen la forma de movimientos externos, a la realización de las acciones en el plano de las imágenes, las representaciones. La *reversibilidad* es una de las principales propiedades de las estructuras operatorias; consiste en el cumplimiento de la operación tanto en sentido directo como inverso.

al desarrollo psíquico del niño. Es como si el proceso pedagógico siguiera al desarrollo. J. Piaget expresa así esta idea, aplicada a la enseñanza de las matemáticas: "...Hay que basar la matemática didáctica únicamente en la organización progresiva de las estructuras operatorias"<sup>4</sup>.

Según la irónica observación de L. Vigotski, tal educación y enseñanza "van a la zaga del desarrollo infantil"<sup>5</sup>, orientándose no al día de mañana, sino al de ayer. Una valoración parecida de este enfoque del problema fue dada también por pedagogos soviéticos: "Según estas concepciones, el desarrollo debe pasar por ciclos determinados antes que la enseñanza pueda empezar a cumplir sus tareas específicas; el desarrollo siempre se adelanta a la enseñanza y ésta se estructura sobre él"<sup>6</sup>.

En el sistema arriba examinado, el desarrollo y la enseñanza se consideran procesos independientes. L. Vigotski escribió que en este caso "el desarrollo del niño se presenta como un proceso sometido a leyes naturales y que transcurre en forma de maduración; la enseñanza se comprende como utilización puramente externa de las posibilidades que surgen en el proceso de desarrollo"<sup>7</sup>.

A la teoría examinada le corresponde su método de investigación. Por ejemplo, en el estudio de los problemas del desarrollo mental se investigan operaciones intelectuales que no dependen en absoluto del contenido de los conocimientos concretos del hombre (señalemos que precisamente este método de investigación es utilizado por los psicólogos de la escuela de J. Piaget). L. Vigotski escribió: "Una expresión típica de tal punto de vista es la aspiración a separar detalladamente, en el análisis del desarrollo mental del niño, lo que proviene del desarrollo y lo que procede de la enseñanza, a tomar los resultados de ambos procesos en forma pura y aislada"<sup>8</sup>.

L. Vigotski criticó los puntos de vista según los cuales la enseñanza debe orientarse a las peculiaridades ya maduras del pensamiento infantil, a lo que el niño sabe hacer por su cuenta; esto es, como él afirmaba, orientarse por la "línea de menor resistencia, atendiendo a la debilidad del niño y no a su fuerza"<sup>9</sup>.

<sup>4</sup> J. Piaget. *Las estructuras matemáticas y las estructuras operatorias del pensamiento*. — En: *La enseñanza de las matemáticas*. Moscú, 1960, p. 29.

<sup>5</sup> L. Vigotski. *Obras*, t. 2, p. 252.

<sup>6</sup> *Principios generales de pedagogía*. Bajo la redacción de F. Koroliov, V. Gmurman. Moscú, 1967, p. 176.

<sup>7</sup> L. Vigotski. *Obras*, t. 2, p. 225.

<sup>8</sup> *Ibidem*.

<sup>9</sup> *Ibidem*, p. 251.

Teniendo una actitud crítica general hacia la teoría de J. Piaget debemos señalar simultáneamente que ella merece, a nuestro juicio, la mayor atención por cuanto se apoya en un gran material fáctico que, por sí mismo, resulta insensato impugnar; en cambio, es indispensable explicar los orígenes de esta teoría.

J. Piaget, estudiando experimentalmente de manera minuciosa las peculiaridades de la inteligencia de los niños, descubrió, en particular, que la orientación propia de éstos en las distintas esferas de la realidad (por ejemplo, en las relaciones matemáticas) es completamente diferente a la que la enseñanza escolar trata de formar en los pequeños. Así, según los programas escolares vigentes de geometría se dan a los escolares primero conocimientos de carácter métrico, luego elementos de geometría proyectiva; la enseñanza de la topología, por regla general, falta en la escuela. Los experimentos mostraron que en la propia práctica de los niños de 3-4 años se forman al principio las representaciones topológicas y luego la orientación hacia las estructuras proyectivas y métricas. Por eso, en particular durante los primeros intentos de dibujar, el niño no diferencia los cuadrados, los círculos, los triángulos u otras figuras, pero distingue bien las figuras abiertas y las cerradas, la posición "fuera" y "dentro" del límite, la separación y la vecindad (sin diferenciar, hasta un cierto momento, las distancias), etc.

Esta secuencia psicológica en el surgimiento y formación de las representaciones infantiles se acerca a la sucesión de las estructuras que establecen las matemáticas modernas. En relación con ello, J. Piaget escribió lo siguiente: "Es interesante que este orden psicológico está mucho más cerca del orden de la construcción deductiva o axiomática de la geometría moderna que el orden histórico de sus descubrimientos"<sup>10</sup>.

Si la enseñanza escolar va en contra de la formación de la intuición matemática del niño (más adecuada al despliegue de las estructuras matemáticas) hay una base para juzgar que la enseñanza no tanto desarrolla el pensamiento matemático del niño, cuanto lo obstaculiza.

Las investigaciones experimentales de J. Piaget estuvieron dirigidas a estudiar las regularidades de la formación de las principales estructuras operatorias. Naturalmente, él examina el desarrollo de la inteligencia no como un cambio cualquiera, sino como "la organización progresiva de las estructuras operatorias", es decir, de *las formas lógicas fundamentales* (por ejemplo, la

---

<sup>10</sup> J. Piaget. *Las estructuras matemáticas y las estructuras operatorias del pensamiento*. — En: *La enseñanza de las matemáticas*, p. 35.

formación en el niño de la estructura de la "inteligencia formal" significa la aparición de la forma hipotético-deductiva del pensamiento<sup>11</sup>.

Las posibilidades reales del niño para asimilar unos u otros conceptos dependen del tipo y del nivel de las estructuras intelectuales operatorias formadas previamente. Así, de acuerdo con el método establecido de enseñanza para muchas disciplinas escolares, los maestros se esfuerzan por "colocar" en uno u otro concepto la mayor cantidad posible de datos sensoriales, de resultados de observaciones. J. Piaget muestra que no es posible obtener en forma directa un concepto a partir de los datos de la percepción, por cuanto en el concepto entra sólo el contenido que el mismo sujeto descubre cuando realiza acciones especiales —transformaciones del objeto— y no simplemente durante la observación de éste. Dichas acciones deben ser interiorizadas, adquirir un grado suficiente de reversibilidad y sistematicidad para convertirse en estructuras operatorias (la interiorización, la reversibilidad y la sistematicidad son las condiciones para reproducir las transformaciones objetales en el plano mental). El niño puede asimilar verdaderos conceptos sólo en presencia de estas estructuras; si ellas faltan, la asimilación de los conceptos es sólo ilusoria.

Los procesos de interiorización y coordinación, que dan a las acciones la necesaria reversibilidad y sistematicidad, caracterizan, según J. Piaget, la formación de las principales formas del pensamiento, su desarrollo. Desde este punto de vista, los procedimientos vigentes de enseñanza, por no estar orientados a estas acciones y medios de interiorización y coordinación, no pueden influir en el desarrollo de la inteligencia. Por el contrario, la formación inmanente de las estructuras operatorias permite al niño hacer realmente suyos determinados conocimientos, por cuanto a éstos se transmite la forma de las correspondientes estructuras. Sin estructuras, que son el producto del desarrollo, no es posible la enseñanza, la verdadera asimilación de los conocimientos por el niño.

Formulemos ahora las tesis generales que están en la base de la concepción de J. Piaget acerca del desarrollo de la inteligencia infantil. La primera se refiere a cómo comprende este autor los mecanismos de "equilibrio" entre el niño y las cosas (a estas últimas pertenece también la experiencia social de las

---

<sup>11</sup> Aquí puede no discutirse en especial la cuestión sobre qué formas lógicas examina J. Piaget y en qué secuencia lo hace. Lo importante es que su objeto de estudio son precisamente las formas lógicas por él diferenciadas y no otra cosa.

personas, fijada en la lógica). En dicho equilibrio, como base del desarrollo intelectual del niño, no están previstas las funciones y el papel del adulto: la inteligencia se desarrolla en el proceso de interacción del niño con el mundo de las cosas mismas.

La esencia de la segunda tesis consiste en que el prototipo de las acciones y las operaciones, que se encuentran en la base de las estructuras intelectuales del niño, es el sistema de redes neuronales y no los procedimientos para realizar la actividad humana, encarnados en la cultura.

La tercera tesis está ligada con lo siguiente: aunque J. Piaget da cierta importancia a la experiencia fáctica de comunicación del niño con los adultos para su desarrollo psíquico, le otorga, empero, sólo la función de transmitir al niño los conocimientos, cuya asimilación depende, en primer lugar, de las estructuras intelectuales ya formadas en él; en segundo lugar, esta comunicación no predetermina los caminos del desarrollo de estas estructuras y, en el mejor de los casos, sólo las "ejercita"; por ello, la presencia, en el niño, de unos u otros conocimientos no puede servir como indicador del nivel de desarrollo de las formas lógicas de su pensamiento.

El sentido general de estas tesis de J. Piaget fue puesto al descubierto por L. Vigotski ya durante el análisis de los primeros trabajos de aquél. Exponiendo la esencia de la posición de J. Piaget, L. Vigotski escribió: "Para Piaget el indicador del nivel del pensamiento infantil no es lo que el niño sabe, lo que es capaz de asimilar, sino cómo piensa en el área donde no tiene ningún conocimiento. Aquí se contraponen, de la manera más ostensible, la enseñanza y el desarrollo, el conocimiento y el pensamiento"<sup>12</sup>. L. Vigotski, quien se orientaba bien en la historia del problema examinado, planteó otra consideración más, extraordinariamente importante: "La memoria, la atención y el pensamiento del niño se han desarrollado hasta un nivel en el que el pequeño puede aprender a leer, escribir y calcular; pero si le enseñamos a leer, escribir y calcular, ¿cambian o no su memoria, su atención y su pensamiento? La vieja psicología contestaba a esta pregunta así: cambian en la medida en que los ejercitemos, es decir, cambian como resultado de la ejercitación, pero nada se modifica en lo concerniente al curso de su desarrollo... Este punto de vista, que define íntegramente toda la vieja psicología pedagógica, incluido el conocido trabajo de E. Meumann, ha sido llevada

<sup>12</sup> L. Vigotski. *Obras*, t. 2, p. 227.

hasta su culminación lógica en la teoría de Piaget"<sup>13</sup>.

La coincidencia de puntos de vista entre los representantes de la "vieja psicología pedagógica" y de la psicología genética contemporánea, en particular de J. Piaget, no es casual. En primer lugar, en ambos casos el desarrollo psíquico es examinado, en su esencia, como proceso de *maduración*, si no sobre una base orgánica, por lo menos sobre la base de la "coordinación y organización" de las acciones que, de cualquier manera, tienen fuentes orgánicas. En esta comprensión del proceso de desarrollo, la enseñanza aparece obligatoriamente sólo como utilización y ejercitación de las formas y capacidades que antes de ella y fuera de ella surgen en el niño<sup>14</sup>.

En segundo lugar, tanto la "vieja psicología" como J. Piaget, sostienen, en el plano metodológico, posiciones naturalistas: el desarrollo del niño se examina como desarrollo del individuo "natural", verdad que en condiciones sociales, pero sin la idea de que el eslabón mediatizador para la estructuración de todas las formas de su psiquis son, desde el comienzo mismo, las personas y las cosas "humanizadas" por la actividad de aquéllas.

En tercer lugar —esto constituye el fundamento más profundo de la coincidencia en los puntos de vista—, en ambos casos las ideas sobre el desarrollo y la enseñanza han sido construidas directa o indirectamente sobre la base de una práctica pedagógica completamente definida e históricamente determinada, la cual realmente no poseía medios para dirigir a una finalidad el desarrollo de los niños; este desarrollo transcurría, predominantemente, en forma espontánea.

La "novísima" posición de J. Piaget es la expresión psicológica teórica de una práctica pedagógica cuyos principios se formaron en la enseñanza europea y norteamericana de la sociedad burguesa. Uno de estos principios, formulados en la pedagogía, es el requisito de la "accesibilidad de la enseñanza". Su sentido consiste en que en cada etapa de la enseñanza se propongan al niño sólo los conocimientos que él pueda comprender en seguida, es decir, hablando en lenguaje psicológico, para asimilar los cuales ya se ha desarrollado al momento presente el correspondiente nivel de pensamiento.

Ibidem.

<sup>14</sup> "La teoría de la maduración del desarrollo mental exige necesariamente la teoría de la enseñanza como ejercitación" (D. Elkonin. *Las posibilidades intelectuales de los escolares de menor edad y el contenido de la enseñanza*. — En: *Posibilidades evolutivas en la asimilación de los conocimientos* [grados primarios de la escuela]. Bajo la redacción de D. Elkonin, V. Davídiv. Moscú, 1966, p. 24).

Precisamente en la práctica de la enseñanza, en cuya base se colocó el principio de su "accesibilidad", tuvo lugar la separación y la contraposición entre los procesos de desarrollo y de enseñanza de los niños, que recibió luego fundamentación en la teoría psicológica.

Corresponde subrayar que esta teoría sobre la correlación entre la enseñanza y el desarrollo surgió y se formó en el marco de un sistema históricamente limitado de instrucción masiva. Al mismo tiempo esta teoría pareció consagrar con su autoridad muchas acciones prácticas de los pedagogos. Así, el empleo de tests, usual por ejemplo, en las escuelas de los EE.UU. e Inglaterra se apoya en la idea de un cierto coeficiente intelectual invariable e incluso heredado, en principio independiente de la enseñanza. La contraposición entre el desarrollo psíquico y la enseñanza es la base más profunda de esta idea.

La teoría examinada no puede servir de fundamento científico para asegurar, en la práctica, el papel desarrollante de la educación y la enseñanza de los niños, lo que resulta cada vez más actual para resolver los problemas del perfeccionamiento de la instrucción pública.

En la Unión Soviética, luego de la Gran Revolución Socialista de Octubre, se creó un sistema históricamente nuevo de educación y enseñanza de los niños, al que es inherente el profundo democratismo y la orientación hacia el desarrollo omnilateral de la personalidad. Ya en los años 20-30 se formularon los principios de la teoría psicopedagógica sobre la relación entre el desarrollo psíquico del niño y su educación y enseñanza, principios que correspondían a las exigencias de la realización práctica de este nuevo sistema y a las perspectivas de su desarrollo. Entre los años 20 y 70 P. Blonski, D. Elkonin, P. Galperin, G. Kostiuk, A. Leóntiev, A. Luria, N. Menchínkaia, A. Mescheriakov, L. Vigotski, A. Zaporózhets y otros hicieron un gran aporte a la elaboración de las bases de esta teoría. La tesis fundamental es que el desarrollo psíquico del niño desde el comienzo mismo está mediatizado por su educación y enseñanza.

Esta tesis general se concretizó de manera diferente en las obras de los psicólogos soviéticos. Fue examinada extensamente en los trabajos de la escuela de L. Vigotski— A. Leóntiev.

L. Vigotski escribió: "*La pedagogía no debe orientarse hacia el ayer, sino hacia el mañana del desarrollo infantil. Sólo entonces podrá, en el proceso de enseñanza, despertar a la vida a los procesos del desarrollo que están ahora en la zona de de-*

sarrollo próximo"<sup>15</sup>. L. Vigotski introdujo en la psicología el concepto de "zona de desarrollo próximo", que expresa la relación interna entre la enseñanza y el desarrollo. La presencia de esta zona presupone la formación, en el niño, de particularidades psíquicas aún inexistentes en él. "... En cada edad los procesos de enseñanza y educación —escribe L. Vigotski— dependen directamente no tanto de las particularidades presentes, organizadas y maduras del niño, como de las que se hallan en la zona de su desarrollo próximo."<sup>16</sup>

El sentido general del concepto de "zona" consiste en que, en una determinada etapa de su desarrollo, el niño puede resolver cierto grupo de tareas "bajo la dirección de los adultos y en colaboración con sus compañeros más inteligentes"<sup>17</sup>, pero no por su propia cuenta. Las tareas y las acciones, que el niño cumple originariamente bajo una dirección y en colaboración, forman, precisamente, la "zona" de su desarrollo próximo, por cuanto serán realizadas luego por él en forma completamente independiente. "... En el niño —escribió L. Vigotski— el desarrollo a partir de la colaboración... el desarrollo a partir de la enseñanza es el hecho fundamental... En esto se basa toda la importancia de la enseñanza para el desarrollo y constituye, propiamente, el contenido del concepto de zona de desarrollo próximo."<sup>18</sup>

Al mismo tiempo la enseñanza y la educación, según L. Vigotski, no son por sí mismas idénticas a los procesos de desarrollo psíquico. Sin embargo, "la enseñanza del niño correctamente organizada —escribe L. Vigotski— conduce tras de sí al desarrollo mental infantil, despierta a la vida una serie de procesos del desarrollo que fuera de la enseñanza serían, en general, imposibles. La enseñanza es, por consiguiente, *el aspecto internamente necesario y universal en el proceso de desarrollo*, en el niño, no de las peculiaridades naturales sino históricas del hombre" (la cursiva es nuestra —V.D.)<sup>19</sup>.

El concepto de "zona de desarrollo próximo" sirvió como concretización de otro concepto fundamental introducido por L. Vigotski en la psicología y que define las dos formas fundamentales de los procesos psíquicos: los "interpsíquicos" y los "intrapíquicos". Originariamente, el individuo (en particu-

<sup>15</sup> L. Vigotski. *Obras*, t. 2, p. 251.

<sup>16</sup> L. Vigotski. *El desarrollo mental de los niños en el proceso de enseñanza*. Moscú-Leningrado, 1935, p. 25.

<sup>17</sup> *Ibidem*, p. 42.

<sup>18</sup> L. Vigotski. *Obras*, t. 2, p. 250.

<sup>19</sup> L. Vigotski. *Obras psicológicas escogidas*. Moscú, 1956, p. 450.

lar y en especial, el niño) está incluido de manera directa en una actividad social distribuida entre los miembros de un cierto colectivo, la que tiene una expresión externa, desplegada y que se realiza con ayuda de diferentes medios materiales y semióticos. La asimilación de los procedimientos de realización de esta actividad y, ante todo, de los procedimientos para utilizar sus medios, que permiten dirigir el comportamiento propio, forma en el individuo *los procesos interpsíquicos* (por ejemplo, en el niño dichos procesos se forman en su colaboración desplegada con los adultos durante la enseñanza).

Luego los procedimientos de esta actividad, asimilados al inicio en su forma externa, se transforman y convierten en *procesos* internos (mentales) o *intrapsíquicos*<sup>20</sup>. Precisamente en este pasaje de las formas externas, desplegadas, colectivas de actividad a las formas internas, replegadas, individuales de su realización, es decir, en el proceso de *interiorización*, de transformación de lo interpsíquico en intrapsíquico, se realiza el desarrollo psíquico del hombre<sup>21</sup>.

A. Leóntiev concretizó y desarrolló en sus trabajos una serie de tesis de L. Vigotski. En particular, introdujo en la psicología infantil, siguiendo las tradiciones de la filosofía marxista, la tesis referida a que el individuo se apropia de los logros de las generaciones anteriores.

Durante el examen de los problemas teóricos referidos al vínculo de la educación y la enseñanza con el desarrollo psíquico del hombre es conveniente, a nuestro juicio, utilizar, junto con los conceptos de educación y enseñanza, el más general de apropiación, que expresa las relaciones esenciales del individuo y la experiencia social. El proceso de apropiación lleva al individuo a la reproducción, en su propia actividad, de las capacidades humanas formadas históricamente. Durante la reproducción el niño realiza una actividad que es adecuada (pero no idéntica) a la actividad encarnada por las personas en estas capacidades<sup>22</sup>.

Esta tesis de A. Leóntiev permite considerar que la apropiación o reproducción por el individuo de las capacidades sociales es un tipo especial de actividad. En consecuencia, en el niño surge y se forma, por una parte, una especial "actividad reproductiva"; por otra parte, sobre su base el pequeño se apropia o reproduce diferentes capacidades concretas. Estos dos

<sup>20</sup> Véase: L. Vigotski. *Obras*, t. 3, p. 145.

<sup>21</sup> El concepto de interiorización introducido por L. Vigotski se diferencia sustancialmente de su interpretación en la concepción de J. Piaget.

<sup>22</sup> Véase: A. Leóntiev. *Problemas del desarrollo de la psiquis*, pp. 373, 544.

tipos de procesos constituyen la forma universal de desarrollo psíquico del niño.

El contenido del desarrollo psíquico se expresa en avances cualitativos regulares, que ocurren dentro de la actividad reproductiva (por ejemplo, en la transformación de uno de sus tipos en otro) y en la composición de las capacidades asimiladas (por ejemplo, en un tipo de actividad el niño se apropia de la capacidad imaginativa; en otro, de la capacidad de pensar teóricamente). La característica esencial de la apropiación de las capacidades es que el niño la realiza sólo en la vida conjunta con los adultos, en la comunicación con ellos y bajo su dirección y también en la actividad conjunta con otros pequeños.

El examen del enfoque de L. Vigotski y A. Leóntiev con respecto al problema del desarrollo psíquico permite concluir lo siguiente. En primer lugar, la educación y la enseñanza del hombre, en un sentido amplio, no es otra cosa que la "apropiación", la "reproducción" por él de las capacidades dadas histórica y socialmente. En segundo lugar, la educación y la enseñanza ("apropiación") son las formas universales del desarrollo psíquico del hombre. En tercer lugar, la "apropiación" y el desarrollo no pueden actuar como dos procesos independientes, por cuanto se correlacionan como la forma y el contenido del proceso único de desarrollo psíquico humano.

La utilización, en el análisis teórico del desarrollo psíquico, de las categorías lógicas de "forma" y "contenido", el estudio de las particularidades de su correlación y transiões mutuos cambian sustancialmente el enfoque de la psicología con respecto a la comprensión de sus fuentes y fuerzas motrices, la liberan del "paralelismo" en el examen del problema de la educación—enseñanza y el desarrollo, que durante tiempo fue propio de la psicología infantil y pedagógica.

S. Rubinstein formuló algunas tesis análogas a las que acabamos de exponer (aunque él partía de ideas diferentes sobre los mecanismos del desarrollo a las que sostenían L. Vigotski y A. Leóntiev). Así, escribió: "Para el niño no hay nada más natural que desarrollarse, formarse, volverse lo que él es en el proceso de educación y enseñanza"<sup>23</sup>. Y más adelante: "El niño se desarrolla, educándose y aprendiendo; no se desarrolla y se educa y aprende. Esto significa que la educación y la enseñanza se incluyen en el proceso mismo de desarrollo del niño y no sólo se estructuran sobre él"<sup>24</sup>.

<sup>23</sup> S. Rubinstein. *Problemas de psicología general*. Moscú, 1976, p. 184.

<sup>24</sup> *Ibidem*, p. 191.

Es sabido que la educación y la enseñanza alcanzan las finalidades mencionadas si la actividad propia del niño está sabiamente orientada. En caso de una interpretación abstracta de esta actividad, más aún si existe una ruptura del proceso de desarrollo con respecto a la educación y la enseñanza, es inevitable una u otra forma de centrismo pedagógico o de contraposición entre las necesidades de la "naturaleza" del niño y los requisitos de la educación (lo que, por ejemplo, ocurrió muchas veces en la historia del pensamiento y la práctica pedagógicos). Sin embargo, la situación cambia sustancialmente si la actividad "propia" del niño se comprende, por una parte, como surgiendo y formándose en el proceso de educación y enseñanza y, por otra parte, se presenta en el contexto de la historia de la infancia misma, determinada por las tareas socio-económicas de la sociedad y por las finalidades y posibilidades de educación y enseñanza que a ellas corresponden. Con estas premisas teóricas la consideración integral del carácter y de las particularidades de la actividad propia del niño no aparece como contraposición entre el desarrollo y la educación, sino como introducción, en el proceso pedagógico, de la condición más importante para la realización de sus finalidades; en este caso, según las palabras de S. Rubinstein, el proceso pedagógico, como actividad del educador, forma la personalidad infantil en desarrollo en la medida en que el pedagogo dirige la actividad del pequeño y no la sustituye.

Cualquier intento del maestro por "introducir en el niño el conocimiento y las normas morales, pasando por alto la actividad propia del pequeño para asimilarlos, socava... las bases mismas de su sano desarrollo mental y moral, de la educación de sus propiedades y cualidades personales"<sup>25</sup>.

Subrayando la unidad interna entre el desarrollo del niño y el proceso pedagógico S. Rubinstein señaló, simultáneamente, los diferentes enfoques que la psicología y la pedagogía como ciencias tienen hacia ellos. El objeto de la psicología son las leyes de desarrollo de la psiquis del niño; desde este punto de vista, el proceso pedagógico es su condición. El objeto de la pedagogía son las leyes específicas de educación y enseñanza; aquí las propiedades psíquicas del niño, en los diferentes períodos de su desarrollo, aparecen sólo como condiciones que deben ser tenidas en cuenta. "Lo que para una de estas ciencias

---

<sup>25</sup> Ibidem.

es objeto, para la otra actúa como condición".<sup>26</sup>

Las ideas de A. Leóntiev y sus continuadores sobre la determinación histórico-social de los procesos de reproducción, por los niños, de las capacidades genéricas, requieren estudiar la relación interna entre la educación y la enseñanza y el desarrollo psíquico, poner al descubierto los tipos históricamente diferentes en que se presenta dicha relación, hasta aquella en la que el desarrollo espontáneo de los niños se opone realmente al papel determinante de la educación y la enseñanza dirigidas a un objetivo.

Además, es importante tener en cuenta que la educación y la enseñanza están orientadas a formar, en los niños, determinados tipos integrales de actividad y las capacidades correspondientes a dichos tipos. Desde este punto de vista, hay que diferenciar los efectos de la asimilación, por el pequeño, de conceptos aislados en el proceso de enseñanza y los efectos del desarrollo psíquico. Recordemos también que la actividad caracteriza una unidad de la vida del hombre que abarca en una estructura integral las correspondientes necesidades, motivos, finalidades, tareas, acciones y operaciones.

En el contexto de la teoría expuesta, la cuestión sobre las potencias desarrollantes de uno u otro sistema de educación y enseñanza se puede examinar de la siguiente manera. El sistema históricamente formado y ya establecido asegura la apropiación, por los niños, de determinado conjunto de capacidades, correspondientes a los requisitos de la sociedad dada. Los medios y los procedimientos de organización de la actividad reproductiva se vuelven tradicionales y cotidianos. El papel desarrollante de este sistema resulta oculto. Pero si la sociedad dada debe formar en los niños un nuevo conjunto de capacidades resulta indispensable crear un sistema tal de educación y enseñanza, que organice el funcionamiento efectivo de los nuevos tipos de actividad reproductiva. En este caso el papel desarrollante del sistema actúa en forma abierta y se convierte en objeto de discusión social especial, de análisis y organización consciente, orientada a un objetivo definido.

Precisamente en esta situación se encuentra el sistema actual de instrucción en el Estado soviético, ante el cual, según el artículo 20 de la Constitución de la URSS, se plantea desenvolver el objetivo de "ampliar las posibilidades reales para que los ciudadanos puedan aplicar sus energías creadoras, sus aptitudes y capacidades, para el desarrollo integral de la per-

---

<sup>26</sup> Ibidem, p. 184.

sona humana"<sup>27</sup>. El grado de ampliación práctica de las posibilidades para el desarrollo omnilateral de la personalidad constituye la medida objetiva del papel desarrollante de nuestra educación e instrucción públicas.

En la actualidad, por una parte, se confirma cada vez más el carácter esencial de su influencia positiva en el desarrollo psíquico de los escolares; por otra parte, continúa existiendo, en una u otra forma, la práctica pedagógica que se apoya de una manera o de otra en el principio de la accesibilidad del conocimiento. En el plano teórico, la existencia de estos elementos contradictorios se expresa en la creación de una concepción ecléctica que resuelve el problema con ayuda de la conjunción "y": se reconoce la presencia de factores internos peculiares del desarrollo y el papel desarrollante de la educación y la enseñanza. Tal enfoque del problema se formula habitualmente de la siguiente manera: "... Entre la enseñanza y el desarrollo existe una relación mutua... La enseñanza no sólo favorece el desarrollo, sino que también depende de él. Impulsa el desarrollo apoyándose en sus logros. Los alumnos pueden aprender sólo aquello para lo cual están preparados y ésta es la consecuencia de su desarrollo general, en el cual participan no sólo la enseñanza, sino también otras condiciones externas e internas"<sup>28</sup>.

Esta concepción, que reconoce el papel progresivo de la enseñanza, se esfuerza por "conservar" para el desarrollo algunos otros factores externos e internos de éste (entre ellos, los orgánicos, innatos). Señalando la "interrelación" de la enseñanza y el desarrollo, esta concepción liga la educación y la enseñanza con el desarrollo de manera formal, priva de sentido a la esencia del problema, olvidando que lo principal aquí es explicar cómo el desarrollo puede transcurrir, del principio al fin, en forma de educación y enseñanza.

Simultáneamente, los partidarios del papel determinante de la educación y la enseñanza en el desarrollo, señalando sus frutos, no pueden explicar a cuenta de qué mecanismos concretos la asimilación de ciertos conocimientos y habilidades lleva al surgimiento de nuevas capacidades psíquicas. Los partidarios del desarrollo inmanente fijan la atención en las peculiaridades del surgimiento sucesivo de las capacidades, pero no pueden poner al descubierto los orígenes y las condi-

<sup>27</sup> *Constitución (Ley Fundamental) de la Unión de Repúblicas Socialistas Soviéticas*. Artículo 20. Moscú, 1977, p. 12.

<sup>28</sup> *Principios generales de pedagogía*. Bajo la redacción de F. Koroliov, V. Gmurman, pp. 178-179.

ciones de este proceso. El deseo de conservar en la teoría los dos aspectos sin reducirlos el uno al otro no garantizó la explicación de los resultados del desarrollo, por cuanto la cuestión sobre el surgimiento de nuevas capacidades fue sustituida por el examen del proceso de su ejercitación y perfeccionamiento.

¿Dónde está la salida? En el área de la teoría es imposible. La verdadera solución de este problema requiere cambiar sustancialmente la propia práctica socio-pedagógica de educación y enseñanza de las generaciones en crecimiento. Tales cambios tienen lugar en los años 70-80 en los países socialistas. Consisten en crear un sistema único y completo de educación pública de los niños desde el nacimiento hasta la madurez y también en que todos los niños ingresen en este sistema (en particular, se introduce la instrucción media general y obligatoria). Tal sistema de educación no tiene análogos en la historia de la humanidad; para su realización completa se requieren teorías pedagógicas y psicológicas de otro contenido que las formuladas hasta no hace mucho tiempo.

La introducción de un sistema único e integral de educación pública desde las casas-cuna hasta el último grado de la escuela socava las raíces sociales de las teorías pedagógicas que se apoyan en el desarrollo espontáneo del niño, ya que la educación pública comienza a adquirir paulatinamente el carácter integral indispensable en todos los períodos de la vida infantil. En estas condiciones sociales, la educación no se puede ya construir, por principio, partiendo de que existen en el niño capacidades surgidas independientemente de las influencias educativas; todo lo presente en él aparece ahora como resultado de los estadios precedentes de la educación dirigida a una finalidad. La necesidad de educar a todos los niños, llevando a cada uno hasta la madurez (es decir, eliminar la deserción escolar), permite reunir en un solo sistema todas las formas de actividad infantil destinadas a asimilar las capacidades socialmente dadas. Con ello se crean las condiciones objetivas para poner de manifiesto las verdaderas leyes del desarrollo psíquico.

La introducción de la instrucción media general y obligatoria cambia radicalmente las funciones sociales de la escuela media y, en particular, de su eslabón inicial; el cambio de estas funciones lleva a transformaciones sustanciales del contenido y los métodos de educación y enseñanza escolar. Corresponde señalar que sólo con la instrucción media general y obligatoria los períodos del desarrollo se consolidan social-

mente: edades menor, media y mayor. Cuando se expande la educación pública preescolar también cambia de contenido la edad preescolar. Se puede decir que sólo en estas condiciones sociales la propia psicología evolutiva (infantil) como ciencia obtiene, para su investigación, un objeto suficientemente desarrollado, a saber, la infancia desarrollada.

Se pueden crear teorías científicas sobre las fuerzas motrices del desarrollo psíquico del niño y sobre sus fuentes, formas y ritmos sólo si se tienen en cuenta las regularidades que históricamente se van estructurando en la actualidad y que rigen la infancia en verdad desarrollada, la infancia del futuro próximo. La infancia que se observa ahora debe ser examinada desde el punto de vista de las tendencias que la unen a su futuro próximo. La ampliación y profundización de la práctica de educación pública en la sociedad socialista sirve de base para la elaboración omnilateral de la teoría sobre el desarrollo de los niños. Los proyectos para tal teoría sobre la naturaleza del desarrollo psíquico, permanentemente reforzados por nuevos materiales fácticos, están contenidos en la concepción de L. Vigotski, A. Leóntiev y otros psicólogos.

Las bases de esta concepción fueron colocadas cuando el sistema de educación pública socialista sólo comenzaba a formarse. Sin embargo, sus principales ideas, que se apoyan en la metodología materialista dialéctica, expresaron correctamente y en esencia las perspectivas históricas de este sistema y los nuevos requerimientos que se presentan a la comprensión del problema del desarrollo y la educación. Las ideas de L. Vigotski estaban calculadas para el futuro y precisamente en nuestro tiempo la práctica real de la educación se convirtió en el fundamento para la posterior elaboración teórica de aquéllas.

En la discusión de los problemas teóricos de la relación entre el desarrollo de la psiquis (conciencia) del niño y la educación y la enseñanza es indispensable, simultáneamente, volver a examinar la correlación entre la ontogénesis de la conciencia y su desarrollo histórico. En la actualidad existe una serie de teorías en las cuales se pretende hacer un paralelo entre la ontogénesis de la conciencia y la historia de ésta, es decir, se sostiene la idea de una cierta repetición en los procesos de desarrollo de la psiquis humana.

Esta idea general se formuló inicialmente en la filosofía. De acuerdo con ella, en el proceso de formación de la conciencia individual tiene lugar la reproducción abreviada y rápida o una especie de corta repetición del camino histórico de desa-

rollo de la conciencia<sup>29</sup>. La repetición en el desarrollo de la conciencia humana fue descrita por Hegel en su *Fenomenología del espíritu*. "El individuo tiene que recorrer, en cuanto al contenido, las fases de formación del espíritu universal, pero como figuras ya dominadas por el espíritu, como etapas de un camino ya trillado y allanado."<sup>30</sup> De acuerdo con Hegel, en el proceso histórico el *contenido* del espíritu universal se convierte en sus *formas*, las que se constituyen para el individuo en su patrimonio externo, en "naturaleza inorgánica". "Absorbiéndola", el individuo la domina para sí<sup>31</sup>.

F. Engels expresó sobre la *Fenomenología del espíritu* que "la podríamos calificar de paralelo de la embriología y de la paleontología del espíritu: el desarrollo de la conciencia individual a través de sus diversas etapas, concebido como la reproducción abreviada de las fases que recorre históricamente la conciencia del hombre..."<sup>32</sup> G. Plejánov consideraba que "el desarrollo psíquico de cada individuo es una especie de resumen de la historia del desarrollo de sus antecesores"<sup>33</sup>.

El problema de la repetición en el desarrollo de la conciencia fue discutido por B. Kédrov, quien considera correcta la tesis de que el desarrollo de la conciencia individual "en cierto grado repite dialécticamente algunos rasgos y peculiaridades ... de toda su historia en general"<sup>34</sup>. Pero tal juicio abstracto sobre "cierto grado de repetición de algunos rasgos" deja de lado la esencia psicológica de la cuestión, la que concierne, precisamente, a qué rasgos de la historia de la conciencia se repiten en el desarrollo de la conciencia del individuo y cómo lo hacen. Al mismo tiempo, B. Kédrov señala correctamente que tal repetición regular se refiere a la vida espiritual, a la vía general de desarrollo mental de la humanidad y no a las etapas de su desarrollo socioeconómico.

Es indispensable indicar que B. Kédrov ligó el problema de la repetición con la correlación entre lo lógico y lo histórico en la dialéctica. Lo lógico, como se sabe, es el reflejo abstracto, liberado de casualidades y zigzagues, del desarrollo histórico del

<sup>29</sup> En la biología, una repetición análoga fue formulada en su momento como ley biogenética, según la cual el desarrollo del embrión repite brevemente la historia de la formación de su especie.

<sup>30</sup> G.W.F. Hegel. *Obras*. Moscú, 1959, t. IV, p. 15.

<sup>31</sup> Véase: *ibidem*.

<sup>32</sup> F. Engels. *Ludwig Feuerbach y el fin de la filosofía clásica alemana*. C. Marx y F. Engels. *Obras*, t. 21, p. 278.

<sup>33</sup> G. Plejánov. *Obras*. Moscú-Petrogrado, 1923, t. 8, p. 48.

<sup>34</sup> B. Kédrov. *Sobre la repetición en el proceso de desarrollo*. Moscú, 1964, p. 93.

objeto. Lo lógico en forma universal, en forma pura, expresa la necesidad interna del desarrollo de los procesos históricos. En lo lógico se repite la secuencia de los estadios históricos del desarrollo.

Por cuanto en el análisis del problema que examinamos estamos tratando el desarrollo histórico de la conciencia de las personas podemos preguntar: ¿qué aparece como forma final de este proceso? A nuestro juicio, las formas de la cultura son la expresión lógica, universal, de la historia de la conciencia humana.

Como se señaló más arriba, la cultura está estrechamente vinculada con la esfera de lo ideal, que fija los patrones de las aptitudes de las personas para reproducir los instrumentos, las cosas y su comunicación, es decir, fija los procedimientos históricamente formados de actividad social, que se contraponen al individuo con conciencia y voluntad como una realidad objetiva peculiar. En estos patrones (o procedimientos), como formas de la cultura, se acumulan realmente los momentos necesarios de la historia de la actividad consciente de las personas. Entonces la apropiación por el individuo de las formas de la cultura aparece como reproducción abreviada, en el desarrollo del individuo, de la historia de la conciencia en sus momentos necesarios. Por eso el problema de la historia de la conciencia y de su ontogénesis está internamente ligado con el problema de la formación histórica de la cultura y de su apropiación por el individuo. La relación entre estos problemas aparece sólo cuando la cultura y lo ideal se comprenden como la expresión lógica y universal de la historia de la actividad consciente de las personas.

Señalemos que Hegel no sólo estableció la repetición en el desarrollo de la conciencia individual e histórico-social (espíritu), sino que también indicó los procedimientos generales de su interpretación. Así, según su punto de vista, lo que en la historia fue para el espíritu la esencia aparece luego en el individuo como "huella", como cierto "matiz". El individuo "recorre" el pasado del espíritu siguiendo su contenido, ya convertido en formas o etapas del camino recorrido. Con referencia a los procesos del conocimiento, Hegel ilustra esta situación de la siguiente forma: "... Lo que en épocas más tempranas preocupaba al espíritu maduro de los hombres descende ahora al plano de los conocimientos, ejercicios e incluso juegos propios de la infancia, y en los éxitos pedagógicos reconocemos como si fuera en un

breve ensayo la historia de la instrucción universal”<sup>35</sup>.

Esta frase de Hegel tiene gran interés para la ciencia pedagógica. Por lo visto, justamente la pedagogía está destinada a convertir el conocimiento humano histórico y sustancial en formas (de la cultura) durante cuya asimilación los niños realizan los largos y complejos procesos del conocimiento real como diversas ejercitaciones e, incluso, juegos. Con ello, en “los éxitos pedagógicos” y en las posibilidades que ofrece el día de hoy se puede ver, como si fuera abreviada, toda la historia de la instrucción y del desarrollo de los individuos.

La apropiación por el individuo de las formas de la cultura es, a nuestro juicio, la vía ya elaborada de desarrollo de su conciencia. Si se acepta esta tesis ante la ciencia surge una tarea fundamental: determinar de qué manera el contenido del desarrollo espiritual de la humanidad se convierte en sus formas y cómo la apropiación de estas formas por el individuo se transforma en el contenido del desarrollo de su conciencia.

El planteo de esta tarea presupone una comprensión tal de la cultura en la que “el reconocimiento de la vinculación directa de la cultura con la actividad humana y, en primer término, con toda la actividad material-práctica es lo fundamental para su interpretación materialista”<sup>36</sup>. Actuando como objeto, medio y resultado de la actividad humana, la cultura representa simultáneamente un tipo específico y peculiar de realidad. Esta realidad se separa no sólo de la naturaleza, sino también de algunos otros fenómenos del todo social; ella se caracteriza en primer lugar por el principio de actividad ideal.

La relación entre la cultura y la actividad es en la actualidad generalmente reconocida. Para dar más argumentos a nuestra idea sobre la vinculación de la cultura con lo ideal examinaremos algunas cuestiones ligadas al análisis del fenómeno de la cultura propuestas por E. Markarián. Desde su punto de vista, en la caracterización de la cultura como fenómeno peculiar, corresponde utilizar los conceptos de “procedimiento de la actividad” y “medios de su realización” en los que se refleja la combinación orgánica de determinados medios y productos de la actividad, de las capacidades y aptitudes humanas<sup>37</sup>. Estos componentes de la cultura aseguran la reproducción de la vida social de las personas. Realmente, el funcionamiento de los medios de la actividad como medios

<sup>35</sup> G.W.F. Hegel. *Obras*, t. IV, p. 15.

<sup>36</sup> V. Mezhúev. *La cultura y la historia*. Moscú, 1977, p. 67.

<sup>37</sup> Véase: E. Markarián. *La teoría de la cultura y la ciencia contemporánea*. Moscú, 1983, pp. 46-49.

de la cultura material y espiritual presupone las correspondientes capacidades y aptitudes de las personas y también el objeto al cual están dirigidas.

Para la reproducción de dichos medios, capacidades y aptitudes es necesaria, justamente, la esfera de lo ideal (o de la cultura) que lleva en sí los patrones histórica y socialmente elaborados de aquéllos.

Por eso la creación y el funcionamiento de la cultura como fenómeno social específico apuntan al desarrollo de los individuos humanos, los que apropiándose de sus "riquezas" dominan los patrones ideales universales de las capacidades y aptitudes, indispensables para la producción de las cosas reales. La riqueza material de la sociedad es sólo la expresión externa de la cultura, asimilada por el hombre y dirigida al desarrollo de sus capacidades creadoras y de nuevas formas de comunicación. "... ¿Qué otra cosa es la riqueza —escribió C. Marx— como no sea el carácter universal de las necesidades, capacidades, medios de consumo, fuerzas productivas, etc., de los individuos, creado por el intercambio universal?... ¿Qué otra cosa es la riqueza como no sea la revelación absoluta de los dones creativos del hombre, sin otras premisas que el desarrollo histórico precedente, que hace esta integridad del desarrollo una finalidad en sí misma, es decir, el desarrollo de todas las fuerzas humanas como tales, independientemente de cualquier escala establecida de antemano?"<sup>34</sup>

A nuestro juicio, los resultados del desarrollo histórico de las personas, expresados en las formas de su cultura, conforman, justamente, la premisa sustancial cuya apropiación les asegura el desarrollo de todas sus dotes creadoras. La apropiación de la auténtica cultura por parte de los individuos contribuye a su desarrollo como sujetos universales de la actividad. Además, como señaló C. Marx, "...la historia social de los hombres no es nunca más que la historia de su desarrollo individual, tengan o no ellos mismos conciencia de esto"<sup>35</sup>.

El grado de universalidad del individuo, el nivel de sus necesidades y capacidades, desarrolladas en el proceso de apropiación por él de la cultura y también las regularidades mismas de tal apropiación tienen un carácter histórico concreto. Sin embargo, siempre actúa la ley general de subordinación del

<sup>34</sup> C. Marx. *Crítica de la economía política*. C. Marx y F. Engels. *Obras*, t. 46, parte I, p. 476.

<sup>35</sup> C. Marx. *Carta a Annenkov*. 28 de diciembre de 1846. C. Marx y F. Engels. *Obras*, t. 27, pp. 402-403.

desarrollo de la psiquis individual del hombre a los requerimientos de la cultura social de una u otra época.

## 2. Principales períodos del desarrollo psíquico del niño

Una de las principales tareas de la psicología evolutiva es el estudio de la periodización del desarrollo psíquico humano. Sólo tomando en cuenta los principios generales de su organización se puede, de manera más o menos definida, distinguir los correspondientes períodos evolutivos de este desarrollo, encontrar criterios para constatar y, lo más importante, para explicar las peculiaridades psicológicas concretas de dichos períodos. La caracterización psicológica de una u otra edad pierde su carácter unívoco si no se apoya en una u otra periodización del desarrollo de la psiquis. Cada edad representa un peldaño cualitativamente determinado en el desarrollo psíquico del hombre.

Uno de estos peldaños es la edad infantil (en conjunto se la caracteriza habitualmente como el período en la vida del hombre en el que éste se prepara para el trabajo adulto independiente). A su vez, la infancia tiene su correspondiente periodización y en ella se diferencian determinadas edades (por ejemplo, la temprana infancia, la edad preescolar, etc.).

Un resultado importante de las investigaciones realizadas en la psicología evolutiva (infantil) es la tesis de que la infancia tiene su historia y un carácter histórico concreto. Las observaciones psicológicas, los materiales etnográficos y otros muestran que la destinación social general de la infancia, su periodización y las peculiaridades psicológicas de cada uno de sus períodos son diferentes en las diversas etapas, más o menos importantes, de la historia de la humanidad. Esta tesis, ya planteada en la psicología soviética en los trabajos de P. Blonski y L. Vigotski es reconocida por algunos psicólogos extranjeros (por ejemplo, J. Bruner y otros).

El estudio de la historia de la infancia testimonia que la infancia actual posee rasgos estables y también otros que aparecieron sólo en nuestra época (así, ante nuestros ojos, la infancia comenzó a prolongarse en el tiempo; cada vez con mayor frecuencia se observan cambios en las peculiaridades psicológicas inherentes a este período).

La investigación de la esencia psicológica de la infancia presupone el examen de su naturaleza social, del vínculo

interno con los requerimientos sociales presentados a la formación del hombre como eslabón principal de las fuerzas productivas. Aquí se debe tener en cuenta que el carácter de la infancia está determinado por los procesos masivos socio-económicos y psicosociales que tienen lugar en la sociedad, en particular, por el tipo y las formas de instituciones educativas y de enseñanza, las cuales, a fin de cuentas, también son determinadas por los procesos señalados.

Cuando en la vida de la sociedad tiene lugar el cambio radical ligado a su pasaje del capitalismo al socialismo y al comunismo, en la infancia surgen transformaciones esenciales. Los especialistas en psicología infantil no pueden dejar de tomarlas en cuenta al formular sus teorías sobre la periodización de la infancia.

En la historia de la psicología evolutiva hubo muchos intentos de periodizar el desarrollo psíquico humano. Las más conocidas son las periodizaciones creadas, en el extranjero, por A. Gesell, S. Freud, Ch. Bühler, H. Wallon, J. Piaget; en la psicología soviética, por P. Blonski, L. Vigotski, B. Anániev, L. Bozhóvich, D. Elkonin. Un enfoque original del problema de la periodización de la infancia se encuentra en las ideas fundamentales de la teoría psicológica de la actividad: "...En el estudio del desarrollo de la psiquis del niño hay que partir del análisis del desarrollo de su actividad tal como ella se va formando en las condiciones concretas de su vida"<sup>10</sup>. El desarrollo de la actividad, en primer lugar, está internamente ligado con la formación de la conciencia humana; en segundo lugar, contiene en sí un rico espectro de cualidades, según las cuales se puede caracterizar en forma bastante profunda cada edad y sus vinculaciones mutuas. Los criterios de desarrollo de la actividad pueden utilizarse en la periodización de toda la vida del hombre, pero en la actualidad ha obtenido su argumentación predominantemente en el estudio de la infancia.

El enfoque del carácter de actividad en la elaboración del problema de la periodización del desarrollo psíquico está ligado con la concepción psicológica general de L. Vigotski<sup>11</sup>. Una serie de tesis cuyas referidas a la periodización fueron concretizadas y precisadas posteriormente por A. Leóntiev y D. Elkonin. La posición común de estos autores en el enfoque

<sup>10</sup> A. Leóntiev. *Obras psicológicas escogidas*, t. I, p. 285.

<sup>11</sup> En el Apéndice analizamos el enfoque del carácter de actividad que L. Vigotski planteó para solucionar problemas psicológicos fundamentales.

del problema puede ser expresada, a nuestro juicio, de la siguiente manera.

En primer lugar, la inconsistencia de muchas periodizaciones del desarrollo psíquico está ligada a que se tomaron por base rasgos externos (aunque característicos) del desarrollo y no la esencia interna de este proceso. Por ello, para definir las bases de una auténtica periodización hay que ir en otra dirección: "Sólo los cambios internos del desarrollo mismo, sólo los cambios bruscos y los virajes de su curso pueden dar un fundamento confiable para determinar las principales épocas de estructuración de la personalidad del niño que llamamos edad"<sup>42</sup>.

En segundo lugar, hay que estructurar la periodización del desarrollo psíquico teniendo en cuenta la sustitución de una actividad integral del niño por otra. "La personalidad del niño cambia como un todo integral en su estructura interna y las leyes de cambio de este todo determinan el movimiento de cada una de sus partes."<sup>43</sup>

En tercer lugar, durante el examen de las fuentes de desarrollo psíquico, hay que enlazar cada uno de sus períodos con el tipo más importante (para el período dado) de actividad integral del niño (al que se acostumbra a llamar "rector").

En cuarto lugar, la actividad integral del niño, específica para cada edad, determina las transformaciones psíquicas que surgen en él por primera vez "y que en lo principal y fundamental determinan la conciencia del niño, sus relaciones con el medio, su vida interna y externa, todo el curso de su desarrollo en el período dado"<sup>44</sup>. Estos cambios psíquicos que surgen por primera vez en una u otra edad fueron llamados "neoformaciones". "El criterio fundamental para dividir el desarrollo infantil en edades... deben ser las neoformaciones."<sup>45</sup> Y más adelante: "... En cada peldaño evolutivo dado encontramos siempre una neoformación central, como si fuera rectora para todo el proceso de desarrollo y que caracteriza la reestructuración de toda la personalidad del niño sobre una nueva base"<sup>46</sup>.

L. Vigotski resumía bajo el concepto de "neoformación" el nuevo tipo de actividad del niño que caracteriza la edad dada, el nuevo tipo de personalidad y las transformaciones

<sup>42</sup> L. Vigotski. *Obras*, t. 4, p. 247.

<sup>43</sup> *Ibidem*, p. 256.

<sup>44</sup> *Ibidem*, p. 248.

<sup>45</sup> *Ibidem*, p. 254.

<sup>46</sup> *Ibidem*, p. 256.

psicológicas que surgen por primera vez en esta edad. A. León-tiev y luego D. Elkonin, siguiendo en general esta comprensión de la naturaleza del desarrollo psíquico infantil, elaborado por L. Vigotski, "separaron" en las neoformaciones el nuevo tipo de actividad y las transformaciones psicológicas centrales, que surgen por primera vez en esta actividad (por eso es conveniente incluir en las neoformaciones psicológicas de una u otra edad también estas transformaciones centrales). Tal separación permitió determinar más exactamente las diferentes funciones de la sustitución de la actividad y de los correspondientes cambios psicológicos en el desarrollo psíquico del niño. La base del desarrollo psíquico es, justamente, la sustitución de un tipo de actividad por otro, la cual determina con carácter necesario el proceso de formación de nuevas estructuras psicológicas. Por eso, el nuevo tipo de actividad, que está en la base del desarrollo psíquico integral del niño en una u otra edad, fue llamado "rector".

Al mismo tiempo es importante tener en cuenta que el concepto de actividad rectora, examinado por A. León-tiev, constituye, a nuestro juicio, la concretización directa del concepto de situación social de desarrollo del niño en una u otra edad, concepto con el que operaba L. Vigotski. Así, éste escribió: "... Al inicio de cada período evolutivo se forma una relación muy peculiar, específica para la edad dada, exclusiva, única e irrepetible, entre el niño y la realidad circundante, ante todo social. Llamaremos a esta relación situación social de desarrollo en la edad dada. La situación social de desarrollo representa el momento de partida para todas las transformaciones dinámicas que tienen lugar en el desarrollo a lo largo del período dado. Ella determina por completo las formas y la vía siguiendo a la cual el niño adquiere nuevas y nuevas propiedades de la personalidad, extrayéndolas de la fuente fundamental del desarrollo, vía por la que lo social se convierte en lo individual... Habiendo aclarado la situación social de desarrollo formada al inicio de una cierta edad y que determina las relaciones entre el niño y el medio, debemos seguidamente aclarar cómo de la vida del niño en esta situación social necesariamente surgen y se desarrollan las neoformaciones propias de esta edad"<sup>47</sup>.

La situación social de desarrollo es, ante todo, la relación del niño con la realidad social. Pero precisamente esta relación se realiza por medio de la actividad humana. Por eso es

<sup>47</sup> *Ibidem*, pp. 258-259.

completamente legítimo en este caso utilizar el término "actividad rectora" como sinónimo del término "situación social de desarrollo". A. Leóntiev escribió que "el cambio de lugar ocupado por el niño en el sistema de las relaciones sociales es lo primero que se debe advertir cuando intentamos resolver la cuestión sobre las fuerzas motrices del desarrollo de su psiquis"<sup>48</sup>. Y más adelante: "... Cada estadio del desarrollo psíquico se caracteriza por una relación determinada, rectora en la etapa dada, del niño hacia la realidad, por un tipo determinado, rector de actividad. El síntoma del pasaje de un estadio a otro es, justamente, el cambio del tipo rector de actividad, de la relación rectora del niño hacia la realidad"<sup>49</sup>.

Se debe agregar que L. Vigotski ligó directamente los conceptos "social" y "relación social de las personas" cuando los examinó como fuente del desarrollo psíquico del niño, empleando aquí el concepto de "actividad colectiva, social"<sup>50</sup>.

Volvamos al análisis de las peculiaridades concretas de la actividad rectora. Según A. Leóntiev, ella es la que condiciona las principales transformaciones en las particularidades psicológicas del niño en el período dado de su desarrollo. A la actividad rectora le son inherentes los siguientes rasgos: 1) de ella dependen de la manera más directa las transformaciones psicológicas fundamentales del niño en el período evolutivo dado; 2) dentro de ella surgen y se diferencian nuevos tipos de actividad; 3) en ella surgen, se forman y reestructuran los procesos psíquicos particulares<sup>51</sup>.

La comparación de las descripciones que L. Vigotski hace del papel de la situación social en el desarrollo de la psiquis infantil y de la caracterización que da A. Leóntiev del papel de la actividad rectora en este desarrollo muestra que, por su sentido general, coinciden ampliamente.

Señalemos otra circunstancia. Aunque a cada período evolutivo le es propia una determinada actividad rectora esto no significa, sin embargo, que en la edad dada falten o resulten "menoscabados" otros tipos de actividad. Por ejemplo, es sabido que el juego es la actividad rectora del preescolar. Pero en el período preescolar de la vida de los niños se encuentran también elementos de estudio y de trabajo. Sin embargo, dichos elementos no determinan el carácter de las transformaciones psicológicas fundamentales en la edad dada; sus parti-

<sup>48</sup> A. Leóntiev. *Obras psicológicas escogidas*, t. I, p. 284.

<sup>49</sup> *Ibidem*, p. 285.

<sup>50</sup> L. Vigotski. *Investigaciones psicológicas escogidas*, p. 449.

<sup>51</sup> Véase: A. Leóntiev. *Obras psicológicas escogidas*, t. I, pp. 185-186.

cularidades dependen en máxima medida, justamente, del carácter del juego. Además, es indispensable tener en cuenta que la actividad lúdica es propia de los niños también en otros períodos evolutivos. Sin embargo, en ellos este no es el tipo rector y determinante de actividad (por ejemplo, para los escolares de menor edad la actividad rectora será la de estudio).

L. Vigotski escribió al respecto: "... Los procesos que constituyen las líneas centrales de desarrollo en una edad se convierten en líneas secundarias del desarrollo en la siguiente y a la inversa, las líneas secundarias del desarrollo en una edad se presentan en primer plano y se convierten en líneas centrales en otra edad, por cuanto cambian su significación y su peso específico en la estructura general del desarrollo, cambia su relación con la neoformación central"<sup>52</sup>.

Teniendo en cuenta lo dicho se pueden formular los siguientes problemas importantes de la psicología infantil contemporánea:

1) es necesario determinar las tareas sociales, objetivamente surgidas, que ejercen influencia en el desarrollo psíquico general de los niños; esto, a su vez, presupone el estudio de las particularidades psicosociales del sistema actual "niño—sociedad", la elaboración de los problemas de la historia de la infancia;

2) es indispensable crear una periodización completa del desarrollo psíquico del niño que responda al carácter general de la infancia contemporánea;

3) para crear tal periodización se necesita definir más exactamente el contenido concreto del concepto "actividad rectora" con referencia a cada período evolutivo;

4) si la actividad rectora de uno u otro período evolutivo está en la base de la vertebración de las neoformaciones psicológicas del mismo, será importantísimo estudiar la estructura objetiva de esta actividad, las condiciones y los mecanismos de su conversión en actividad subjetiva del niño, el surgimiento y desarrollo, sujeto a ley, de las particularidades y cualidades psicológicas de la personalidad del niño gracias a dicha actividad; señalemos que el estudio de la actividad subjetiva del niño está vinculado con el esclarecimiento de las condiciones de formación de determinadas necesidades, motivos y emociones y también de otras peculiaridades psicológicas, que aseguran el funcionamiento de la actividad rectora y crean las premisas para el pasaje al siguiente período evolutivo.

<sup>52</sup> L. Vigotski. *Obras*, t. 4, p. 257.

5) sobre la base del estudio de las peculiaridades psicológicas del niño en cada período evolutivo es indispensable elaborar recomendaciones pedagógicas tales que su aplicación en el proceso didáctico-educativo permita crear condiciones favorables para utilizar las reservas ocultas del desarrollo de la psiquis en una u otra edad<sup>53</sup>.

En la investigación de los problemas señalados es importante tomar en consideración que el desarrollo psíquico del niño tiene lugar en el proceso por el cual él *se apropia* de las formas de cultura históricamente elaboradas. Esto no disminuye el papel y el sentido del proceso mismo de "desarrollo de la psiquis", desarrollo que tiene sus regularidades internas y sus peldaños específicos. La apropiación no es la adaptación pasiva del individuo a las condiciones existentes de la vida social. Constituye el resultado de la actividad reproductiva del niño, quien asimila procedimientos históricamente elaborados para orientarse en el mundo objetual y medios para transformarlo los que paulatinamente se convierten en formas de su propia actividad.

El niño, en el proceso de apropiación de las formas de la cultura, realiza con relación a éstas una actividad que de una u otra forma corresponde a la actividad humana históricamente objetivada y encarnada en ellas.

En la psicología infantil y pedagógica es necesario estudiar, en primer lugar, la actividad social encarnada en las formas de la cultura humana (se trata de las investigaciones lógico-psicológicas); en segundo lugar, la actividad del niño que es adecuada (¡pero no idéntica!) a la primera y que le permite asimilar los verdaderos significados de dichas formas (área de investigaciones propiamente psicológicas). Aquí surge un problema más general: ¿cuáles son los criterios sobre el carácter adecuado de la actividad individual infantil con respecto a la correspondiente actividad social de las personas? ¿En qué reside la diferencia entre el carácter adecuado y la identidad directa de estos tipos de actividad? La elaboración de dicho problema es la premisa para el estudio exitoso de muchas otras cuestiones, tanto en la psicología infantil como pedagógica.

Más abajo examinamos la periodización de la infancia, cuyo esquema general fue elaborado por L. Vigotski, A. León-

---

<sup>53</sup> "El problema de la edad —escribió L. Vigotski— no es sólo central para toda la psicología infantil, sino que también constituye la clave para todas las cuestiones de la práctica" (L. Vigotski. *Obras*, t. 4, p. 257).

tiev y D. Elkonin. La periodización dada corresponde en conjunto, a nuestro juicio, al carácter general del desarrollo psíquico de los niños soviéticos, algunos de cuyos aspectos ya se encarnan en el proceso didáctico-educativo en las condiciones del socialismo desarrollado.

En la base de esta periodización se encuentra la idea de que a cada edad, como período peculiar y cualitativamente específico de la vida del hombre, corresponde un determinado tipo de actividad rectora; su cambio caracteriza la sucesión de los períodos evolutivos. En cada actividad rectora surgen y se constituyen las correspondientes neoformaciones psicológicas, cuya sucesión configura la unidad del desarrollo psíquico del niño.

Reproducimos a continuación la periodización citada:

1. La *comunicación emocional directa* con los adultos es propia del bebé desde las primeras semanas de vida y hasta el año. Gracias a tal comunicación en el pequeño se forman la necesidad de comunicación con otras personas, la comunidad psíquica con ellas, una actitud emocional hacia las mismas, la presión como base de las acciones humanas con las cosas, una serie de acciones perceptivas.

2. La *actividad objetal-manipulatoria* es característica para el niño desde el año hasta los tres años. Realizando esta actividad (primero en colaboración con los adultos) el niño reproduce los procedimientos de acción con las cosas, elaborados socialmente; surge en él el lenguaje, la designación con sentido de las cosas, la percepción categorial generalizada del mundo objetal y el pensamiento concreto en acciones. La neoformación central de esta edad es el surgimiento en el niño de la conciencia, la que aparece para los otros en forma del "Yo" infantil.

3. La *actividad de juego* es la más característica para el niño de tres a seis años. En su realización surgen en el pequeño la imaginación y la función simbólica, la orientación en el sentido general de las relaciones y acciones humanas, la capacidad de separar en ellas los aspectos de subordinación y dirección; también se forman las vivencias generalizadas y la orientación consciente en éstas.

4. La *actividad de estudio* se forma en los niños de seis a diez años. Sobre su base surge, en los escolares de menor edad, la conciencia y el pensamiento teóricos, se desarrollan las capacidades correspondientes (reflexión, análisis, planificación mental) y también las necesidades y motivos de estudio.

5. La *actividad socialmente útil*, inherente a los niños de 10

a 15 años, incluye formas como la laboral, la de estudio, la organizativo-social, la deportiva y la artística. En el proceso de realización de estos tipos de actividad socialmente útil, en los adolescentes surge la aspiración a participar en cualquier trabajo socialmente necesario, la tendencia a organizar la comunicación en diferentes colectivos teniendo en cuenta las normas de interrelaciones en ellos aceptadas, la reflexión sobre el propio comportamiento, la capacidad de evaluar las posibilidades de su "Yo", es decir, la autoconciencia.

6. Los alumnos de los grados superiores y de las escuelas técnico-profesionales de 15 a 17-18 años realizan la *actividad de estudio y profesional*. Gracias a ésta se desarrollan la necesidad de trabajar, los intereses profesionales, comienzan a formarse las aptitudes investigativas, la capacidad de construir planes vitales, las cualidades ideológico-morales y cívicas y una concepción estable del mundo; en esta edad las muchachas y los muchachos adquieren su primera calificación en alguna de las profesiones masivas.

En el proceso de desarrollo psíquico, unos u otros tipos de actividad reproductiva se convierten en los mecanismos psicológicos de los diferentes tipos de actividad productiva. La actividad de reproducción se transforma en actividad productiva. Por ejemplo, la actividad socialmente útil de los adolescentes se convierte en los diversos tipos de actividad productiva: propiamente laboral, artística y otras.

Sin embargo, distintos tipos de actividad reproductiva no pueden formarse en una secuencia arbitraria. Así, la auténtica actividad laboral se puede formar sólo sobre la base de la lúdica y la de estudio; ésta únicamente sobre la base de la lúdica, por cuanto el estudio está dirigido, en particular, a la asimilación de abstracciones y generalizaciones que presuponen la presencia en el niño de la imaginación y de la función simbólica las que se constituyen, precisamente, en el juego.

Surge la siguiente pregunta: ¿por qué la secuencia y el cambio de los tipos rectores de actividad, determinantes de la división en los principales períodos de la infancia, coinciden con la división de la enseñanza en los correspondientes grados? Si se examina la estructura de la enseñanza y la educación como un sistema que se orienta por la experiencia, históricamente formada, de desarrollo psíquico de los niños y que, simultáneamente, dirige este desarrollo, no existirá una divergencia sustancial entre los períodos del desarrollo psíquico de los niños y la división en grados de la enseñanza y la educa-

ción<sup>54</sup>. Teniendo en cuenta esta circunstancia L. Vigotski señaló con justeza en su momento: "... Así como los procesos del desarrollo infantil están estrechamente enlazados con la educación del niño y la división misma de la educación en grados se apoya en una enorme experiencia práctica, es natural que la división de la infancia según el principio pedagógico se acerque mucho a la división auténtica de la infancia en determinados períodos"<sup>55</sup>.

La reforma escolar de 1984 establece que la escolaridad se inicia a los seis años (anteriormente la edad escolar comenzaba a los siete años). El enfoque general sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico de los niños arriba examinado prevé, por una parte, la posibilidad de desplazar el comienzo y el fin de los períodos evolutivos; por otra parte, permite caracterizar los cambios de las peculiaridades psicológicas de estos períodos en dependencia de las condiciones pedagógicas concretas en que se desarrolla el sistema de educación pública de las generaciones en crecimiento. En el caso examinado debe transcurrir cierto tiempo para que los "ex" preescolares comiencen a convertirse, desde los seis años, en verdaderos escolares con todas las peculiaridades psicológicas características de éstos (la duración de este período dependerá, en gran medida, de los ritmos de perfeccionamiento de la labor educativa y de estudio que se realice con los niños de seis años).

Volvamos a la caracterización de los principales períodos evolutivos de desarrollo psíquico infantil.

En las primeras semanas después del nacimiento el niño está completamente indefenso. Pero "la situación social de desarrollo que se crea por la impotencia del bebé determina la dirección en la que se realiza la actividad del niño, la dirección hacia los objetos del mundo circundante a través de otra persona"<sup>56</sup>. La fuerza potencial del niño consiste en la posibilidad de su colaboración con los adultos, en la asimilación de los procedimientos con que los adultos se orientan en la realidad y de los medios de su actividad. Establecer la colaboración y la comunicación con los adultos como mediadores de las re-

<sup>54</sup> "Los eslabones del proceso de educación, determinados socialmente, constituyen los puntos de partida científicamente legítimos para la subdivisión del desarrollo psíquico en etapas" (D. Elkonin, A. Kossakovski. *Principales etapas del desarrollo psíquico*. — En: *Pedagogía*, Moscú, 1978, p. 80; véase también: R. Zazzo. *Estadios del desarrollo psíquico del niño*. — En: *El desarrollo del niño*. Moscú, 1968, pp. 131-161).

<sup>55</sup> L. Vigotski. *Obras*, t. 4, p. 244.

<sup>56</sup> *Ibidem*, p. 304.

laciones con el mundo circundante: he aquí la tarea objetiva que la vida plantea al niño en los primeros meses de su existencia. Se resuelve adecuadamente por medio de la comunicación emocional directa de los adultos con el pequeño, la que, con ello, constituye la actividad rectora del bebé (del nacimiento al año).

“La psiquis del bebé desde el primer momento de vida —escribe L. Vigotski— está incluida en la existencia común con otras personas.”<sup>57</sup> Ya en los primeros meses de vida en el bebé surge la actividad de comunicación. Al principio, se pone de manifiesto en la sonrisa del niño, con ayuda de la cual llama la atención del adulto, lo mantiene cerca de sí (esto es una peculiar invitación a la comunicación por medio de la mímica). A fines del segundo mes de vida en el bebé aparece el llamado “complejo de animación”: sus dos componentes (animación motora y vocalización) tienen un significado comunicativo. En el niño comienza a formarse una actitud positiva hacia el adulto, quien de medio de existencia (por cuanto satisface las carencias orgánicas del niño) se convierte en objeto de su necesidad. Esta necesidad no es una formación secundaria ni derivada de otras carencias; constituye el fundamento de toda la actividad vital del pequeño. “En su base —escribe M. Lísina— la necesidad de comunicación del sujeto con otra persona es la necesidad de valoración que el sujeto recibe de ella y que le da. Tal valoración mutua lleva al conocimiento, por el hombre, de sus posibilidades y de las posibilidades de las otras personas, asegurando así la más eficaz autorregulación del individuo y el logro de sus finalidades vitalmente importantes en colaboración con otras personas como es propio del hombre.”<sup>58</sup>

Es remarcable que la necesidad mencionada surge en el bebé antes que en él se forme cualquier acción manipulatoria. Aquí es muy importante señalar lo siguiente: los hechos testimonian que un acto de comunicación como es el tender las manitas (uno de los componentes del complejo de animación) se convierte en la base para que surja en el niño la acción de prensión, ese fenómeno fundamental en el desarrollo de la actividad humana. Las acciones perceptivas del niño también se forman inicialmente en el proceso de su comunicación con los adultos y luego se trasladan a otras situaciones.

<sup>57</sup> Ibidem, p. 309.

<sup>58</sup> *El desarrollo de la comunicación de los preescolares*. Bajo la redacción de A. Zaporózhets, M. Lísina, Moscú, 1974, pp. 270-271.

30 "Hacia la finalización del primer medio año de vida la necesidad del niño de comunicación comienza a reestructurarse... En él se forma la necesidad de comunicación con el adulto como compañero de más edad para la actividad conjunta."<sup>59</sup> Entonces el niño atrae al adulto hacia las manipulaciones conjuntas de objetos (el niño solo no puede hacerlo por el momento). En los niños aparecen motivos "de trabajo", por así decirlo, en la comunicación con los adultos.

Así, la primera necesidad que surge en el hombre es la de comunicación, cuyo objeto es otra persona. En el proceso de comunicación, en el bebé aparecen y se constituyen neoformaciones fundamentales como la comunidad psíquica con otras personas (ante todo, con la madre), las actitudes emocionales hacia ellas, la prensión de objetos, una serie de acciones perceptivas.

Así pues, ya en la primera infancia el niño domina la forma verdaderamente humana de estructuración de sus relaciones con el mundo, a través de la valoración de las posibilidades de otras personas, de la colaboración con otras personas. Esta forma expresa la esencia de la conciencia humana como representación ideal, en la actividad de un individuo, de las posiciones de otros seres humanos. Por eso, a nuestro juicio, no es casual ni mucho menos que L. Vigotski considerara que la neoformación principal de la primera infancia, la comunidad psíquica del bebé con su madre, es el "punto inicial del desarrollo ulterior de la conciencia"<sup>60</sup> del niño (esta comunidad fue denominada acertadamente "*proto-nosotros*").

Ya en la segunda mitad del primer año en el bebé, en el proceso de colaboración con los adultos, comienzan a formarse las acciones objetal-manipulatorias. Desde el comienzo del segundo año de vida hasta los tres años (edad anterior a la preescolar o infancia temprana) ellas se convierten en la forma rectora de actividad del niño, por medio de la cual él reproduce los procedimientos, socialmente elaborados, de acción con las cosas. El pequeño asimila, en lo fundamental, las acciones objetales por vía de la imitación, es decir, de la reproducción directa de las acciones que le son demostradas. Aquí se observa un fenómeno peculiar: es como si las acciones asimiladas por el niño se fueran separando de unos objetos y fueran transferidas por él a otros<sup>61</sup>.

<sup>59</sup> Ibidem, pp. 272-273.

<sup>60</sup> L. Vigotski. *Obras*, t. 4, p. 305.

<sup>61</sup> Véase: D. Elkonin. *Psicología del juego*, p. 163.

Sobre la base de la actividad objetal-manipulatoria en los niños de edad anterior a la preescolar surgen y se desarrollan neoformaciones psicológicas que de una u otra manera están ligadas al lenguaje. El lenguaje, que surge en este período, se convierte para el pequeño en el medio más importante de comunicación con los adultos, el medio para organizar los diferentes tipos de acciones objetales que realiza conjuntamente con ellos. Gracias al lenguaje en el niño de esta edad también la percepción adquiere una cualidad sustancialmente nueva; la percepción se vuelve generalizada, objetal-categorial y consciente. Las cosas percibidas por el pequeño adquieren una determinada significación y destinación social. "El lenguaje —escribe L. Vigotski— cambia la estructura de la percepción gracias a la comunicación. El lenguaje analiza lo percibido y lo categoriza, significando con ello... la diferenciación del objeto de la acción, las cualidades, etc."<sup>62</sup>

Al realizar sus acciones objetales (primero en colaboración con los adultos y luego de manera independiente) el niño comienza a diferenciar sus componentes estructurales: el sentido general, las finalidades, los medios, las operaciones. En él surge el pensamiento concreto en acciones. "El proceso del pensamiento concreto se desenvuelve en unidad con las designaciones con sentido de las cosas."<sup>63</sup> Durante la solución de "tareas concretas" el niño requiere determinados "instrumentos" objetales, que comienzan a mediatizar su pensamiento.

La neoformación central de esta edad es la conciencia en el sentido propio de esta palabra (las formas inicial y primaria de conciencia aparecen en el niño ya en la primera infancia). La conciencia se convierte en auténtica cuando comienza a ser mediatizada por el lenguaje, cuando, según L. Vigotski, "el pequeño comienza a tomar conciencia en el lenguaje de las cosas mismas y de su propia actividad, cuando ya es posible la comunicación consciente con otros, y no la relación social directa presente en la primera infancia... cuando tiene lugar el surgimiento de la conciencia histórica del hombre, existente para los otros y, en consecuencia, para el niño mismo"<sup>64</sup>.

Aquí es importante señalar otra tesis de L. Vigotski, en la que se pone al descubierto la vinculación profunda de la conciencia, la comunicación y la generalización. Así, escribió: "La generalización es el prisma que refleja todas las funciones

<sup>62</sup> L. Vigotski. *Obras*, t. 4, pp. 356-366.

<sup>63</sup> *Ibidem*, p. 378.

<sup>64</sup> *Ibidem*, p. 366.

de la conciencia. Ligando la generalización a la comunicación vemos que la primera actúa como función de la conciencia en conjunto, y no sólo del pensamiento. Todos los actos de la conciencia constituyen generalizaciones"<sup>65</sup>.

Con la aparición, en el pequeño de tres años, de la conciencia verdadera está estrechamente enlazada la contraposición de sus acciones independientes a las acciones conjuntas con los adultos. Se trata del fenómeno, bien conocido en la psicología infantil, del "Yo solo" que testimonia la separación, en la unidad "niño—adulto", del "Yo" infantil. Con ello, el pequeño se convierte en el sujeto individual de sus acciones conscientes. Trata ahora de realizar las acciones que observa en los adultos y que, al mismo tiempo, no están, evidentemente, al alcance de sus fuerzas.

Esta contradicción se resuelve en forma de juego, el cual se transforma para el niño en la siguiente actividad rectora, marcando el comienzo del nuevo período (preescolar) evolutivo (de los tres a los seis años).

En el juego el niño desea actuar como un adulto (como lo ha visto o como le han contado). Su acción lúdica de una u otra manera corresponde, aunque de forma peculiar, a las acciones de los adultos. Los niños reproducen exactamente el contenido de esas acciones, su secuencia (por ejemplo, durante el cumplimiento del rol de "médico" los pequeños se esfuerzan por reproducir el orden de sus acciones cuando aplican una vacuna). El rasgo característico del juego consiste en que permite al niño cumplir la acción en ausencia de las condiciones para obtener realmente los resultados, por cuanto su motivo no consiste en lograrlos, sino que reside en el proceso mismo de cumplimiento de la acción. Un palo suplanta al "caballo" y el pequeño "cabalga", por cuanto lo importante para él es andar y no llegar a algún lado. En el juego el niño "maneja un automóvil" sentado en una silla y haciendo girar alguna pequeña rueda que actúa como "volante"; para el niño es importante, justamente, manejar con ella el "automóvil".

Dicho con otras palabras, la acción reproducida en el juego y sus operaciones fácticas son, por sí mismas, completamente reales. Sin embargo, aquí se observa una clara falta de coincidencia entre el contenido de la acción (por ejemplo, "manejo del automóvil") y sus operaciones (por ejemplo, girar una "ruedita" que ha sido encontrada por casualidad). Esta falta de coincidencia lleva a que el niño cumpla la acción lúdica en una situación imaginada: sólo entonces es posible actuar

<sup>65</sup> *Ibidem*, p. 363.

con el palo como se actúa con el caballo. La acción lúdica genera el proceso de imaginación.

En el juego temático el niño asume los roles que de una u otra forma corresponden a ciertas funciones sociales laborales de los adultos e introduce en su juego algunas normas de las relaciones ligadas a estas funciones. En el proceso de juego tiene lugar la reproducción de estas relaciones en la actividad conjunta de los niños. Al cumplir el rol que ha asumido, el pequeño produce, en una forma social selectiva, las acciones que corresponden a dicho rol, pero transfiriéndolas de unos objetos a otros. Simultáneamente, en esta transferencia de las acciones es como si los propios objetos se "saturaran" de propiedades que no les son por sí inherentes (aquí se encuentra la raíz de la función simbólica que se manifiesta en la conciencia del hombre).

En el juego de roles el niño comienza a orientarse en el sentido general de la actividad humana, en el hecho de que cualquier acción objetal está incluida en las relaciones humanas, está dirigida, de una u otra forma, a las personas y es valorada por éstas como importante o no. El niño descubre, además, que las relaciones presentan un sistema jerárquico de subordinación, dirección y ejecución.

Cumpliendo alternativamente, en situaciones imaginarias, las diferentes funciones del hombre adulto y comparando sus particularidades con su propia experiencia real, el niño comienza a diferenciar los aspectos externo e interno de vida de los adultos y de su propia vida. Descubre en sí vivencias y comienza a orientarse conscientemente en ellas, gracias a lo cual surgen en él nuevas relaciones hacia sí mismo. Estas vivencias se generalizan (se originan las generalizaciones afectivas), en el niño aparece incluso una peculiar "lógica de los sentimientos".

De esta forma, sobre la base de la actividad lúdica, en el niño se constituye una serie de neoformaciones psicológicas. Se trata ante todo de la imaginación y la función simbólica de la conciencia, que le permiten transferir en sus acciones las propiedades de unas cosas a otras, sustituir un objeto por otro. Luego en el niño surge la orientación hacia el sentido general y el carácter de las relaciones humanas. El niño distingue el papel especial de estas relaciones, el que otorga un determinado significado a una u otra acción objetal de un individuo o a un acto. Al mismo tiempo en el pequeño se origina la orientación consciente hacia sus propias vivencias y la generalización de éstas.

En conjunto, hacia el final de la edad preescolar se forma

en el niño la aspiración a la actividad socialmente significativa y socialmente valorada, aspiración que constituye la premisa fundamental de la preparación para el aprendizaje escolar.

El ingreso a la escuela señala el comienzo de un nuevo período evolutivo: la edad escolar inicial, cuya actividad rectora es la de estudio<sup>66</sup>. En el proceso de su realización el niño, bajo la dirección del maestro, va asimilando sistemáticamente el contenido de las formas desarrolladas de la conciencia social (la ciencia, el arte, la moral, el derecho) y las capacidades de actuar en correspondencia con las exigencias de dichas formas. El contenido de estas formas de conciencia social (conceptos científicos, imágenes artísticas, valores morales, normas jurídicas) tiene carácter teórico. "En un sentido amplio<sup>67</sup> ... el concepto de teoría es sinónimo de conciencia social en las formas más altas y desarrolladas de su organización; como producto superior del pensamiento organizado, la teoría mediatiza toda relación del hombre hacia la realidad y es la condición para la transformación verdaderamente consciente de ésta."<sup>68</sup>

En el proceso de asimilación del contenido de las formas de conciencia social enumeradas, producto del pensamiento organizado de muchas generaciones (más exactamente, de su pensamiento teórico), en el niño surge una relación hacia la realidad ligada a la formación de la conciencia y del pensamiento teóricos y de las capacidades correspondientes (en particular, la reflexión, el análisis, la planificación), las que constituyen las neoformaciones psicológicas de la edad escolar inicial.

La actividad de estudio, propia de toda la edad escolar, está ligada con la asimilación, por los niños, del contenido señalado. Sin embargo, la actividad de estudio es rectora sólo en la edad escolar inicial; por eso durante dicha edad en los niños surgen y se forman sólo las bases de la conciencia y el pensamiento teóricos (el concepto de conciencia y pensamiento teóricos se examina en el capítulo IV)<sup>69</sup>. En las si-

<sup>66</sup> Véase la descripción detallada de la actividad de estudio en los capítulos V y VI de este libro.

<sup>67</sup> En un "sentido estrecho" el concepto de teoría es "la forma del conocimiento científico fidedigno" que "se contraponen al conocimiento empírico y se diferencia de éste" (*Enciclopedia filosófica*. Moscú, 1970, t. 5, p. 205).

<sup>68</sup> *Ibidem*.

<sup>69</sup> El contenido y los métodos vigentes de enseñanza y educación de los escolares de menor edad no garantizan, a nuestro juicio, la formación plena de las bases de la conciencia y el pensamiento teóricos. Sin embargo, en el proceso de perfeccionamiento del socialismo desarrollado se crean condiciones

guientes edades escolares, donde la actividad de estudio ya no es la rectora, el desarrollo de la conciencia y el pensamiento teóricos de los alumnos transcurre en el proceso de realización de una actividad de estudio que se encuentra en estrecha relación con trabajo productivo y otros tipos de actividad socialmente útil.

Como es sabido, la enseñanza escolar comienza en nuestro país cuando los niños cumplen 6 años de edad.

La organización de la actividad de estudio de los niños de seis años requiere la elaboración y la introducción de nuevas formas y medios para realizarla. Además, opinamos que esta actividad, de una u otra manera, debe apuntar a formar en los niños las bases iniciales de la conciencia y el pensamiento teóricos.

Cuando se trató de definir la actividad rectora en los adolescentes surgieron desacuerdos entre los psicólogos. Así, D. Elkonin y T. Dragúnova, habiendo analizado una gran cantidad de hechos referidos a la vida de los adolescentes, concluyeron que la actividad rectora en esta etapa evolutiva es la comunicación personal entre coetáneos. Dicha comunicación constituye una peculiar práctica del accionar de los adolescentes en el colectivo, dirigida a la autoafirmación en ese colectivo, a la realización en él de las normas que rigen las relaciones entre los adultos. La neoformación psicológica central de la edad dada, según la opinión de estos autores, es el surgimiento del sentimiento de madurez como forma de manifestación de la autoconciencia, la que permite a los adolescentes compararse e identificarse con los adultos y los compañeros, encontrar modelos para la imitación, construir, según estos modelos, sus relaciones con las personas.

D. Elkonin y T. Dragúnova señalaron la presencia, en los adolescentes, de una rica experiencia de comunicación personal y su papel en el desarrollo de la conciencia de éstos. Sin embargo, los autores citados examinaron el proceso de comunicación de los adolescentes separado de los tipos colectivos de actividad que éstos realizan, divorciado de la actividad de estudio, laboral-productiva, social-organizativa, artística, deportiva. En realidad, dichos tipos de actividad adquieren la mayor importancia en el desarrollo de la comunicación en los adolescentes. Estos prestan una marcada atención a sus éxitos y logros en el

---

socioculturales en las que los pedagogos, los psicólogos y los organizadores de la instrucción pública pueden lograr la realización de esta finalidad mejorando sustancialmente el proceso educativo y de enseñanza en los primeros grados de la escuela.

proceso de la actividad, los que obtienen una u otra valoración social. Tomando conciencia de la significación social que tiene la participación en el cumplimiento de estos tipos de actividad, los adolescentes entran en nuevas relaciones mutuas, por cuanto estas actividades se realizan colectivamente y sus resultados reciben una verdadera valoración en el colectivo (sea escolar, laboral, deportivo o cualquier otro)<sup>70</sup>.

También gracias a esto la comunicación personal de los adolescentes halla su expresión diversificada en la ejecución de los diferentes tipos de actividad socialmente útil, la que, según nuestra opinión, es la actividad rectora en la adolescencia.

Las particularidades específicas de la actividad socialmente útil de los adolescentes se manifiestan de la manera más clara en su trabajo productivo creador. En el proceso de su realización colectiva, los adolescentes asimilan las normas de las interrelaciones laborales tanto con los coetáneos como con los adultos. La autoafirmación en el trabajo les permite tomar conciencia de la responsabilidad personal ante el colectivo por el cumplimiento de un asunto socialmente importante. La aplicación, en el proceso de trabajo, de los conocimientos obtenidos en la actividad de estudio lleva a que los adolescentes comprendan el valor social de sus éxitos personales. La participación de los adolescentes en la actividad artística de aficionados, en el trabajo de las organizaciones de pioneros y del Komсомol, en la lucha por lograr altos resultados deportivos para el grado o el colectivo escolar, favorece la formación, en sus conciencias, de la significación social de los asuntos que realizan.

Simultáneamente, el cumplimiento de las actividades enumeradas contribuye a satisfacer las necesidades de comunicación de los adolescentes con los coetáneos y con las personas mayores, la necesidad de que los adultos reconozcan la aspiración a la independencia, la autoafirmación y autoexpresión, de acuerdo con el ideal elegido.

En la actividad socialmente útil se forman en los adolescentes la actitud creadora hacia el trabajo, la laboriosidad, una actitud responsable hacia los asuntos del colectivo, la ayuda mutua camaraderil, la inclusión en tareas sociales. Participando con otras personas en la actividad conjunta los adolescentes aprenden a valorar las cualidades laborales y morales de aquéllas, y también, en comparación con ellas, a apreciar sus propias posibilidades. Comunicándose con las personas en diferentes

---

<sup>70</sup> Véase: D. Feldshéin. *Bases psicológicas de la actividad socialmente útil de los adolescentes*. Moscú, 1982, pp. 98-133.

colectivos (laboral, escolar, etc.) los adolescentes asimilan las normas de las interrelaciones y, lo principal, la capacidad para pasar flexiblemente de uno a otro tipo de comunicación teniendo en cuenta dichas normas. Todas estas adquisiciones llevan a que en los adolescentes surja la reflexión sobre el propio comportamiento dentro de las diferentes interrelaciones colectivas, la aptitud para valorar su conducta y su "Yo" según determinados criterios; es decir, lleva al surgimiento de la autoconciencia como neoformación psicológica central de esta edad (el sentimiento de madurez sobre el que se habló más arriba, es sólo un aspecto de dicha neoformación).

De esta manera, pues, no es la comunicación personal-intima de los adolescentes, sino su comunicación en el cumplimiento de diferentes tipos de actividad socialmente útil lo que constituye el fundamento real para la constitución de las neoformaciones psicológicas características de la adolescencia. Es indispensable señalar que el surgimiento y la formación de tal actividad rectora para la edad dada es posible sólo en la instrucción pública socialista, donde se une la enseñanza con el trabajo productivo para el bien común, donde la educación social de las generaciones jóvenes está dirigida a generar en ellas una conciencia verdaderamente colectivista.

Debemos reconocer que, por una serie de causas objetivas, en la instrucción pública soviética se han utilizado insuficientemente las posibilidades educativas de la actividad socialmente útil de los adolescentes. La realización de la reforma escolar de 1984 permitirá reconstruir sustancialmente el sistema de enseñanza y educación de los escolares; esto significa, en particular, que un nuevo sistema escolar educativo, capaz de modelar y reproducir, en la esfera de la instrucción, la riqueza real de las vinculaciones y relaciones vitales de la personalidad en la sociedad socialista desarrollada, sustituirá al estudio académico tradicional. A nuestro juicio, en el proceso de realización de este nuevo sistema se irán creando condiciones favorables para utilizar mejor las posibilidades de la actividad socialmente útil de los adolescentes como base de la formación de su autoconciencia.

Muchos pedagogos suponen que el estudio es lo central (y en este sentido, lo rector) para todos los escolares, entre ellos los adolescentes. Existe, para sostener tal opinión, un fundamento objetivo, por cuanto la escuela fue durante muchos años el medio para saturar a la persona de información, de conocimientos. En tal orientación predominantemente académica, podría decirse descriptiva-ejemplificadora del sistema de edu-

cación vigente, se oculta la causa principal de una cierta separación entre la escuela y la vida, la práctica social. En la superación de tal divorcio es indispensable "saturar" a los adolescentes no sólo de conocimientos por medio del estudio, sino también del contenido de otros tipos de actividad socialmente útil, creando posibilidades reales para el pasaje regular y libre del cumplimiento de un tipo de actividad a otro. Entonces el estudio seguirá siendo un asunto tan importante para los adolescentes, pero será sólo uno de los tipos de actividad socialmente útil, la que tiene una significación decisiva para su desarrollo psíquico.

Para los escolares de los grados superiores y los alumnos de las escuelas técnico-profesionales la actividad rectora es la de estudio-profesional, en cuya realización se forman la necesidad de trabajar, los intereses profesionales; justamente en esta edad los alumnos adquieren la primera calificación en alguna de las profesiones masivas. Los elementos investigativos que existen en la actividad rectora de los jóvenes favorecen el desarrollo ulterior de sus intereses cognoscitivos, de la conciencia y el pensamiento teóricos, que se convierten en la base para elevar su maestría profesional.

Para muchachos y muchachas es característica la ampliación sustancial de su horizonte intelectual y moral, la profundización del mundo de sus vivencias internas. La comunicación, conservando un carácter colectivo, adquiere simultáneamente la forma de amistad selectiva. Los jóvenes tienden a ideales elevados. Su edad es la de la elección consciente del camino a seguir en la vida. Hacen planes acerca de ésta, piensan sobre las perspectivas de su actividad futura. En ellos se forman cualidades ideológicas, morales y cívicas firmes, una visión del mundo estable (convicciones científicas, morales, artísticas y políticas y las respectivas orientaciones valorativas, etc.).

El resultado general del desarrollo psíquico de los niños de edad escolar se corresponde con las finalidades que plantea la sociedad soviética al sistema de educación y enseñanza de las jóvenes generaciones. Estas finalidades se reflejan en las exigencias sociales presentadas a los jóvenes que inician su vida independiente. En el plano psicológico pueden ser examinadas como necesidades y capacidades que los escolares deben asimilar para laborar fructíferamente en bien de toda la sociedad.

En primer lugar, en el joven deben estar desarrolladas la necesidad y la capacidad de trabajar, lo que le permitirá obtener una calificación inicial en alguna de las profesiones ma-

sivas y luego organizar creadoramente su propio trabajo y, en la medida necesaria, perfeccionarlo. En segundo lugar, en el joven deben estar formadas las cualidades ideológicas, morales y cívicas de la personalidad, la concepción materialista dialéctica del mundo, una buena orientación en formas tales de la conciencia social como la científica, artística, moral y jurídica, la capacidad para actuar prácticamente en correspondencia con los principios de la cosmovisión y con las exigencias inherentes a estas formas de la conciencia. En tercer lugar, el joven debe saber comunicarse en diferentes colectivos, observando las normas de interrelación en ellos establecidos.

En la base de nuestro análisis del desarrollo psíquico infantil se encuentran, como ya hemos dicho, los principios de su periodización elaborados por L. Vigotski, A. Leóntiev y D. Elkonin y también la secuencia de los tipos rectores de actividad, descrita por este último. Es indispensable señalar que los trabajos de D. Elkonin en esta área fueron criticados por G. Schmidt. Dicho autor critica el "eslabón central del modelo" de D. Elkonin, en el que se plantea la hipótesis sobre el relevo sujeto a ley "en el predominio de las dos esferas de la actividad durante el período que va del nacimiento a la juventud: la esfera de las motivaciones y necesidades y la esfera de las funciones cognoscitivas y de las posibilidades operacional-técnicas"<sup>71</sup>. G. Schmidt, argumentando en forma comparativamente reducida las tesis que formula, afirma que tal relevo "no se observa objetivamente" y constituye una "construcción arbitraria".

Es sabido que en el modelo de desarrollo psíquico del niño creado por D. Elkonin se formula realmente la tesis sobre el relevo, sujeto a ley, del predominio de las dos esferas anteriormente señaladas. No hemos examinado esta tesis por cuanto suponemos que necesita una argumentación complementaria, más seria. Al mismo tiempo, G. Schmidt da una serie de fundamentaciones, tomando en cuenta las cuales el modelo de D. Elkonin comienza a "jugar un papel estimulante en la elaboración y la verificación ulteriores de las hipótesis"<sup>72</sup> sobre las leyes del desarrollo psíquico infantil.

Sin embargo, no se puede estar de acuerdo con G. Schmidt en que lo que él analiza constituya el "eslabón central" del modelo de D. Elkonin. A nuestro juicio, tal eslabón es la idea

<sup>71</sup> G. Schmidt, *La elaboración de los problemas metodológicos del desarrollo psíquico en la RDA*. — En: *El principio del desarrollo en la psicología*. Moscú, 1978, p. 121.

<sup>72</sup> *Ibidem*, p. 122.

sobre la sucesión de los tipos rectores de actividad del niño como verdadera base de su desarrollo psíquico. Sin embargo, en el artículo del citado autor de la RDA no se estudia el concepto de actividad rectora y su enlace con el desarrollo psíquico del niño en uno u otro período evolutivo.

Examinemos la legitimidad de las tesis citadas. G. Schmidt, analizando sus criterios de desarrollo psíquico no usó la palabra "formales". Sin embargo, en la discusión de uno de los criterios por él planteados (evaluaciones) señala que en su definición "pueden usarse tres criterios formales que fueron tomados de la biología evolutiva por la psicología del desarrollo" (el crecimiento, la diferenciación, la organización). Y más adelante: "Estos criterios formales son insuficientes... para la psicología, si se trata de evaluar teórica y prácticamente, de manera satisfactoria, el nivel genético"<sup>73</sup>.

Señalemos que los mismos criterios del desarrollo psíquico, tomados por G. Schmidt de la historia de la psicología, tienen un gran contenido (no son formales). El examen del principio de la actividad rectora como criterio de la periodización muestra que corresponde plenamente al criterio de contenido citado por G. Schmidt (este criterio permite, por ejemplo, seguir los períodos en el desarrollo psíquico, correlacionarlos con la escala temporal en la vida del niño, etc.).

El proceso de desarrollo del niño contemporáneo es complicado y contradictorio, en su camino se encuentran muchos obstáculos y dificultades. Estos se manifiestan muy agudamente en períodos evolutivos especiales que, a veces, son llamados "de crisis". De esto hay que hablar en particular.

Hace tiempo se ha advertido que a los 3, 7 y 11-12 años los niños cambian marcadamente, se diferencian mucho, por su comportamiento y estado de ánimo, de los niños de otras edades (en ellos se advierte, por ejemplo, una mayor aspiración a la independencia, una serie de manifestaciones negativas hacia los adultos, etc.). En su momento P. Blonski y L. Vigotski caracterizaron las particularidades específicas de estos períodos del desarrollo<sup>74</sup>. Señalaron que los cambios evolutivos pueden transcurrir lenta, paulatina, fluidamente, de manera oculta, sin virajes bruscos en el desarrollo psíquico del niño; esto es característico para las edades llamadas estables, las más prolongadas en la vida del niño. Los cambios en

<sup>73</sup> Ibidem, p. 112.

<sup>74</sup> L. Vigotski introdujo estas edades específicas en su periodización del desarrollo psíquico de los niños (véase: L. Vigotski. *Obras*, t. 4, p. 256).

la psiquis se advierten sólo al comparar el comienzo y el fin del período evolutivo dado. Sin embargo, también existen períodos, en los que en un lapso comparativamente breve (algunos meses, un año) tienen lugar bruscos cambios psicológicos y el desarrollo adquiere un carácter tempestuoso, precipitado (L. Vigotski los llamó "de crisis").

L. Vigotski examinó detalladamente el aspecto fáctico de las "crisis" del 1<sup>er</sup> año de vida, de los tres y siete años y sacó determinadas conclusiones referidas a la esencia de estos puntos de viraje en el desarrollo del niño. "...La crisis siempre tiene lugar en todo desarrollo infantil que transcurra normalmente... siempre existirá una situación en la que el curso interno del desarrollo infantil ha concluido cierto ciclo y el pasaje al ciclo siguiente será obligatoriamente brusco... La esencia de cada crisis consiste en la reestructuración de la vivencia interna, reestructuración que radica en el cambio del momento fundamental que determina la relación del niño con el medio, es decir, en el cambio de las necesidades y los motivos que mueven la conducta del niño... La reestructuración de las necesidades y los motivos, la revaluación de los valores es el momento fundamental en el pasaje de una edad a otra."<sup>75</sup>

Así pues, lo que una serie de psicólogos llama "crisis" en el desarrollo psíquico del niño es el punto de viraje en el transcurso normal de este proceso cuando, por ejemplo, una necesidad es sustituida por otra y, en consecuencia, una actividad es reemplazada por otra. En este caso el desarrollo tiene lugar, a diferencia de los períodos que se caracterizan por una estabilidad relativa, de manera impetuosa y precipitada.

La característica del desarrollo psíquico de muchos niños en el momento de viraje es que ellos son difíciles de educar (en los escolares, por ejemplo, baja el rendimiento, disminuye el interés por las lecciones). Además, se observan casos de agudos conflictos con los circundantes, vivencias dolorosas y torturantes a ellos ligados, etc. Así, el niño de tres años durante un cierto tiempo se muestra rebelde, tozudo, caprichoso, y antojadizo, manifiesta negativismo. Un niño de siete años puede, durante un cierto lapso, mostrarse desequilibrado, violento, caprichoso, etc. En los adolescentes de 13 años se observan casos de descenso en la capacidad de trabajo; disminuyen y a veces se extinguen totalmente los intereses anteriores; en algunos sujetos el comportamiento adquiere un carácter negativo. "En los

<sup>75</sup> Ibidem, pp. 384-385.

momentos de viraje del desarrollo —señala L. Vigotski— el niño se convierte en relativamente difícil de educar a consecuencia de que el cambio en el sistema pedagógico que se aplica al niño se retrasa en relación con los rápidos cambios de su personalidad.”<sup>76</sup>

Sin embargo, no siempre la resistencia a las influencias educativas constituye un rasgo infantil en estos períodos. El carácter del desarrollo psíquico en los momentos arriba indicados depende, en general, de muchas circunstancias vitales; por eso aquí existen grandes diferencias individuales. Mucho depende de los educadores, de si ellos advierten a tiempo el comienzo de los cambios bruscos en el comportamiento del niño y si los toman en cuenta en sus relaciones con éste. Como muestra la experiencia, si los educadores toman en consideración oportunamente los cambios surgidos en el comportamiento del niño, los períodos de viraje en su desarrollo no adquieren las claras particularidades negativas, cuya presencia sirvió, a nuestro juicio, de fundamento para la utilización ilícita del término “crisis” durante la descripción de unas u otras formas en las que transcurre el desarrollo psíquico infantil en los períodos señalados. “En realidad las crisis no son acompañantes inevitables del desarrollo psíquico —escribe A. Leóntiev—. Lo inevitable no son las crisis, sino los virajes, los cambios cualitativos en el desarrollo. Por el contrario, la crisis es el testimonio de un viraje, de un cambio no culminado a tiempo. Puede no haber crisis si el desarrollo psíquico del niño no se realiza en forma espontánea, si constituye un proceso orientado racionalmente, un proceso de educación.”<sup>77</sup>

L. Vigotski suponía que la aparición de períodos de crisis está invariablemente ligada a la extinción de algo viejo. Los procesos de extinción parecen concentrarse precisamente en estos momentos. Pero en ello no se agota ni mucho menos su importancia. Aquí siempre tiene lugar también procesos cons-

de cada período de viraje.

Por ejemplo, se ha establecido que si este período, en un niño de 3 años, transcurre en forma lánguida e inexpressiva se observa luego un retardo en el desarrollo de la esfera afectiva y de la voluntad. En el niño de siete años, junto con síntomas negativos que surgen en el período de crisis, se observa una serie de logros: aumenta su independencia, sus relaciones

<sup>76</sup> *Ibíd.*, pp. 252-253.

<sup>77</sup> A. Leóntiev. *Problemas del desarrollo de la psiquis*, p. 518.

con otros pequeños se hacen más variadas y tienen mayor contenido, etc.

Cuando llegan los períodos estables, las neoformaciones de los períodos de viraje comienzan a cumplir el papel de peculiar armazón interno, el que se "rodea" de la factura de los motivos y las acciones concretos y determina la dirección del desarrollo psíquico en cada período estable. Según la opinión de L. Vigotski, es como si las neoformaciones de las edades de crisis se disolvieran posteriormente en las neoformaciones de los períodos estables. "Como tales, las neoformaciones de las crisis se extinguen junto con la llegada de la siguiente edad; sin embargo, continúan existiendo en forma latente dentro de ésta sin tener una vida independiente, pero participando sólo en el desarrollo 'subterráneo' que los períodos estables... lleva al surgimiento en salto de las neoformaciones."<sup>78</sup>

A nuestro juicio, la interpretación general de los períodos de viraje en el desarrollo psíquico del niño que dieron L. Vigotski y A. Leóntiev, es justa y en la actualidad puede ser la base para realizar otras investigaciones. Sin embargo, en la psicología infantil se han obtenido hasta ahora pocos hechos que permitan describir toda la originalidad de estos períodos y su verdadero papel en el desarrollo psíquico del niño (los psicólogos estudian, fundamentalmente, las particularidades de los períodos estables, por eso raramente se escribe sobre otro tipo de períodos en la literatura especializada).

Simultáneamente, el problema de los períodos de viraje en el desarrollo psíquico de los niños tiene una gran importancia científica práctica. Se pueden, por ejemplo, plantear las siguientes cuestiones: ¿qué nuevas particularidades psicológicas del período dado surgirán en los niños de seis años que ingresarán a la escuela, a diferencia de las que se generan en los de siete años en esa misma situación? ¿Se presentará antes o se conservará a los siete años este período de viraje?<sup>79</sup> Del carácter que tenga la solución de estas y otras cuestiones dependerá mucho el trabajo de los maestros, educadores y padres con los niños de 6-7 años de edad.

En la elaboración de los problemas de la psicología infantil es indispensable estudiar intensamente las particularidades

<sup>78</sup> L. Vigotski. *Obras*, t. 4, p. 254.

<sup>79</sup> L. Vigotski hizo una observación que, a nuestro juicio, tiene importancia psicológica para enfocar la solución de las cuestiones referidas a los niños de 6-7 años: "En los niños que pasan a los jardines de infantes desde las casas-cuna la crisis transcurre de manera diferente a lo que ocurre en los niños que pasan al jardín desde el hogar" (L. Vigotski. *Obras*, t. 4, p. 384).

de los períodos de viraje en el desarrollo psíquico del niño (señalemos que la sintomatología de estos períodos se diferencia sustancialmente de los rasgos de los períodos sensibles, activamente estudiados en la psicología infantil actual).

Los períodos de viraje en el desarrollo psíquico del niño están vinculados a los procesos de sustitución de una actividad rectora por otra y, en consecuencia, con los procesos de cambio en las necesidades que se encuentran en su base. Pueden plantearse a los investigadores de estos períodos las siguientes cuestiones. En primer lugar, ¿por qué y cómo, dentro de la actividad rectora de uno u otro período estable, surge en el niño la necesidad de otra actividad? En segundo lugar, ¿de qué forma el niño encuentra y prueba la actividad que responde a dicha necesidad? En tercer lugar, ¿qué particularidades caracterizan los primeros estadios de la actividad hallada por el niño y cuál es la base para las neoformaciones del siguiente período estable? En el estudio de estas cuestiones puede establecerse que la neoformación de uno u otro período de viraje será la necesidad de realizar la actividad rectora del período estable. Esta suposición se corresponde con la idea de L. Vigotski de que la esencia de los períodos de crisis consiste en el cambio de las necesidades y motivos del niño y también con la hipótesis de L. Bozhóvich, según la cual estos períodos son el resultado de la privación (insatisfacción) de las necesidades del niño.

Más arriba citamos las palabras de L. Vigotski sobre la especificidad de las neoformaciones que surgen en los períodos de tránsito (ellas no se conservan como tales en los períodos estables, sino que se hacen latentes, ejerciendo una influencia "subterránea" sobre el desarrollo psíquico, etc.). Consideramos que los procesos de formación de la necesidad y de la actividad correspondiente poseen, justamente, tal diversidad de desarrollo. En efecto, la necesidad ya formada se concretiza y es como si se "superara" en la multiplicidad de motivos y de acciones (que mediotizan los motivos del niño que comienzan a aparecer ante el observador en la "superficie" psicológica. Sin embargo, la necesidad continúa determinando latente, "subterráneamente", la actividad rectora y la constitución de sus neoformaciones psicológicas.

### 3. El desarrollo de la personalidad en la infancia

La periodización del desarrollo psíquico del niño, que hemos examinado, está ligada al análisis del proceso de forma-

ción de su actividad y su conciencia. Es legítimo preguntar: ¿cómo se correlaciona tal periodización con el desarrollo de la personalidad infantil? En la búsqueda de una respuesta a esta pregunta hay que tener en cuenta que, hasta ahora, en la psicología no existe un enfoque único sobre la esencia del concepto de personalidad (este problema es objeto de discusiones).

B. Lómov intentó reunir los diferentes enfoques del problema de la personalidad que se encuentran en las investigaciones de una serie de psicólogos soviéticos. "A pesar de la diferencia en las interpretaciones de la personalidad —escribe B. Lómov— en todos... los enfoques se destaca en calidad de característica rectora la *tendencia*. En distintas concepciones esta característica se pone al descubierto de manera diferente: como 'tendencia dinámica' (S. Rubinstein), 'motivo formador de sentido' (A. Leóntiev), 'actitud dominante' (V. Miasíschev), 'orientación vital fundamental' (B. Anániev), 'organización dinámica de las fuerzas esenciales del hombre' (A. Pranguishvili)."<sup>80</sup>

Realmente la tendencia caracteriza en determinada medida el enfoque común de una serie de psicólogos en la comprensión de la personalidad; aquí corresponde recordar que la tendencia está ligada, ante todo, a la esfera de los motivos del hombre, sobre lo que, en su momento, escribió S. Rubinstein: "El problema de la *tendencia* es ante todo la cuestión sobre las *tendencias dinámicas* que, en calidad de motivos, determinan la actividad humana y que, a su vez, están determinadas por las finalidades y tareas de ésta"<sup>81</sup>.

La esfera de las necesidades y los motivos es un componente esencial de la actividad del hombre. Si se acepta esta tesis será difícil presentar a la tendencia como característica rectora de la personalidad; la tendencia y la esfera de las necesidades y los motivos caracterizan mucho más, a nuestro juicio, al sujeto de la actividad el que, como es sabido, no es idéntico ni mucho menos a la personalidad. Las necesidades y los motivos y la tendencia a ellos ligada caracterizan las peculiaridades específicas del individuo social precisamente como *sujeto de la actividad*.

A. Petrovski intentó aclarar el contenido específico del concepto de personalidad. Esta, según su punto de vista, actúa

<sup>80</sup> B. Lómov. *Problemas metodológicos y teóricos de la psicología*. Moscú, 1984, p. 311.

<sup>81</sup> S. Rubinstein. *Fundamentos de psicología general*. Moscú, 1946, p. 623.

como la *representación* ideal del individuo en las otras personas, como su "otra existencia" en ellas (y, a propósito, en sí mismo como "en otro"), como su *personalización*. "Si pudiéramos fijar los cambios esenciales que el individuo dado produjo, mediante su actividad objetal real y comunicación, en otras personas y, en particular, en sí mismo como 'en otro', lo que forma en los otros la representación ideal sobre dicho individuo, su 'persona' obtendríamos su caracterización más completa precisamente como 'personalidad'".<sup>82</sup>

La frase citada no caracteriza, a nuestro juicio, la personalidad del hombre, sino las particularidades esenciales de su conciencia, las que, como se mostró más arriba, surgen en el proceso de la actividad objetal conjunta de los individuos y en su comunicación verbal y que representan idealmente en cada uno de ellos a todos los otros (en último extremo, a todo el género humano). También cada individuo está representado, de una u otra manera, en las otras personas (tiene "otra existencia" en ellas) como éstas en él. Gracias a la idealización de su actividad vital el individuo crea en sí mismo la representación de las otras personas y puede examinar esta actividad vital desde las posiciones de éstas.<sup>83</sup>

L. Bozhóvich, quien estudió especialmente durante muchos años el proceso de formación de la personalidad en la infancia, formuló en sus últimos trabajos una serie de tesis referidas a las formaciones psicológicas centrales que, desde su punto de vista, caracterizan a la personalidad del sujeto desde el año hasta los 17 años. Las neoformaciones personales del primer año de vida del niño son las "representaciones motivadoras" que lo liberan del "dictado" de las influencias externas y lo convierten en *sujeto* de la actividad. En el niño de tres años la formación central es el "sistema Yo" y la necesidad, generada por este sistema, de actuar por sí mismo (la exigencia "Yo solo"). En el niño de 7 años la formación personal es la posición interna, cuando el pequeño comienza a vivenciarse como individuo social. En la adolescencia tal formación es la capacidad para orientarse según una finalidad que supera los límites del día de hoy; en la juventud (15-17 años), la toma de con-

<sup>82</sup> Véase: A. Petrovski. *Cuestiones de historia y teoría psicológicas*. Moscú, 1984, pp. 234-235.

<sup>83</sup> A nuestro juicio, también pertenecen a la esfera de la conciencia y no a la de la personalidad las investigaciones ligadas al estudio del "sistema dinámico de sentido" que se encuentran, en particular, en el libro: A. Asmólov. *La personalidad como objeto de la investigación psicológica*. Moscú, 1984, pp. 59-72.

ciencia de su lugar en el futuro, de su "perspectiva vital".

L. Bozhóvich, hablando de la presencia, en los preescolares de mayor edad, de la tendencia a una actividad nueva socialmente significativa (es decir, al estudio), considera que su aparición está preparada por todo el curso del desarrollo psíquico del niño y surge cuando él toma conciencia de sí no sólo como sujeto de la acción (lo que caracterizó la etapa anterior del desarrollo), sino también como sujeto en el sistema de las relaciones humanas. El nuevo nivel de la autoconciencia, surgido en el umbral de la vida escolar del niño, se expresa de la manera más adecuada en su "posición interna".

Así, en sus trabajos de generalización L. Bozhóvich llama "neoformaciones personales" a lo que ella denomina *sujeto* de las acciones y relaciones, su *toma de conciencia como individuo social*, su *autoconciencia*, expresada en la "posición interna". Todas estas son neoformaciones psicológicas reales (otro asunto es con qué edades se correlacionan); sin embargo, en la realidad están ligadas a la formación del sujeto de la actividad, de la conciencia y de la autoconciencia del individuo social. L. Bozhóvich llama "personal" a todo esto, según nos parece, por la tradición que viene, en particular, desde L. Vigotski, quien, utilizando el término "personalidad" muy ampliamente, escribió: "Lo que habitualmente se llama personalidad no es otra cosa que la autoconciencia del hombre surgida precisamente en esta época (adolescencia.—V.D.): la nueva conducta del hombre se convierte en comportamiento para sí, el hombre toma conciencia de sí como de una cierta unidad"<sup>84</sup>.

La secuencia de surgimiento de las neoformaciones psicológicas, examinada cuando describimos la periodización del desarrollo psíquico de los niños puede, claro, ligarse al desarrollo de su personalidad (como habitualmente *se hace*). Aquí el término "personalidad" no obstaculiza por sí mismo la investigación, pero en un análisis especial de la esencia del concepto de personalidad es indispensable darle un contenido completamente determinado.

La tarea de definir el concepto psicológico de "personalidad" es difícil, como señaló, por ejemplo, A. Leóntiev, quien escribió: "Serías dificultades surgen ya cuando se intenta aclarar qué realidad se describe en la psicología científica con el término 'personalidad'"<sup>85</sup>. Naturalmente, en presencia de tales dificultades aparecen razones para utilizar la palabra "personalidad"

<sup>84</sup> L. Vigotski. *Obras*, t. 4, p. 227.

<sup>85</sup> A. Leóntiev. *Obras psicológicas escogidas*, t. II, p. 187.

como equivalente a otros términos parecidos: "sujeto de la actividad", "individuo social", "conciencia", "autoconciencia".

Volvamos a la relación entre los períodos de desarrollo psíquico de los niños y el proceso de desarrollo de su personalidad. La periodización que se apoya en el principio de desarrollo de la actividad debe ser puesta, nos parece, en la base del análisis del desarrollo de la personalidad, cualquiera que sea la comprensión de su esencia. El desarrollo de la personalidad no es un proceso autónomo cualquiera. Está incluido en el desarrollo psíquico infantil general (por eso el desarrollo de la personalidad no tiene periodización autónoma alguna). Quizá ésta sea la razón por la cual muchos hechos que algunos psicólogos (por ejemplo, L. Bozhóvich) ligan al desarrollo de la personalidad se correspondan con los datos relativos a la periodización del desarrollo psíquico general de los niños y, en una serie de casos, casi coinciden en su descripción terminológica (esto se refiere, por ejemplo, a las edades de tres, siete, dieciséis años). Al mismo tiempo, nuevos datos fácticos, referidos al desarrollo de los niños en el nivel de la personalidad, contribuirán a precisar la periodización del desarrollo psíquico general y a enriquecer las ideas sobre las neoformaciones de las edades infantiles.

Veamos en qué edad surge y comienza a desarrollarse la personalidad del niño. Algunos psicólogos consideran que la formación de la personalidad se realiza en todas las etapas de la vida del hombre. Otros suponen que no se puede hablar de personalidad en un bebé o en un niño de dos años, que la personalidad es un producto relativamente tardío del desarrollo ontogenético del hombre y que surge sólo en determinada etapa de las vinculaciones humanas con el mundo. Así, A. Leóntiev, suponiendo que el núcleo de la personalidad es la determinada jerarquía de los motivos, mutuamente subordinados, de la actividad humana, planteó sobre la base de una serie de investigaciones que esta jerarquía aparece por primera vez en el niño de edad preescolar. L. Bozhóvich, estando de acuerdo con esta afirmación, al mismo tiempo la complementó, señalando que en la edad preescolar surge una subordinación relativamente estable de motivos, *mediatizados* por los modelos de la actividad y de las interrelaciones de los adultos.

Los gérmenes de la personalidad del niño surgen realmente en la edad preescolar, aproximadamente a los 3 años, cuando el preescolar se convierte en sujeto de la actividad consciente. Sin embargo, el surgimiento de la personalidad del niño no está relacionado, según nuestra opinión, con la formación de motivos estables y mutuamente subordinados, sino, ante todo, con que

en la edad preescolar la actividad rectora es el juego (generador en el niño de la imaginación, base psicológica de la *creatividad*) el que hace al sujeto capaz de crear lo nuevo en diferentes esferas de la actividad y en diferentes niveles de significación<sup>86</sup>. "El juego del niño—escribió L. Vigotski— no es una simple recordación de lo vivido, sino la elaboración creadora de las impresiones experimentadas, su combinación y la construcción, a partir de ellas, de una nueva realidad que responde a las exigencias e inclinaciones del niño. De la misma manera, la tendencia infantil a inventar es una actividad de la imaginación, como lo es el juego."<sup>87</sup>

A nuestro juicio, la esencia de la personalidad del hombre está ligada a sus posibilidades creadoras, a su capacidad para crear nuevas formas de vida social. La necesidad fundamental del hombre como personalidad es la de actuar creadoramente con respecto al mundo y a sí mismo. En relación con ello se puede decir que el nivel de la personalidad, en la organización psicológica del individuo, es el procedimiento para dominar el futuro propio con ayuda de acciones creadoras. En el hombre, el principio creado, su necesidad de crear e imaginar como medio psicológico de su realización (es decir, la personalidad real del individuo) surgen y comienzan a desarrollarse en la infancia preescolar gracias a la actividad lúdica del niño.

El juego de los preescolares, especialmente si se realiza bajo la sabia dirección de educadores pedagogos, favorece ante todo el desarrollo de la imaginación, la que permite a los pequeños inventar y luego realizar los planes de acciones lúdicas creadoras individuales y colectivas. En el juego se generan en los niños elementos de creación artística, cuando improvisan canciones, danzas, realizan sus proyectos en dibujos, modelados. "...En los niños con un nivel común de desarrollo de las capacidades —escribe N. Vetlúguina— se pone de manifiesto muy temprano la tendencia a la creación. Ellos experimentan alegría incluso cuando componen los más sencillos dichos, versos, canciones, dibujos, danzas."<sup>88</sup>

<sup>86</sup> "...Decididamente todo lo que nos rodea —escribió L. Vigotski— y que ha sido hecho por la mano del hombre... es producto de la imaginación humana y de la creación basada en esta imaginación." Y más adelante: "...En la vida cotidiana que nos rodea, la creatividad es la condición indispensable de la existencia y todo lo que sale de los límites de la rutina y en lo que existe aunque sea una pizca de nuevo está ligado en su origen al proceso creador del hombre" (L. Vigotski, *La imaginación y la creación en la infancia*. Moscú, 1967, pp. 5, 7).

<sup>87</sup> L. Vigotski. *La imaginación y la creación en la infancia*, p. 7.

<sup>88</sup> N. Vetlúguina. *Problemas fundamentales de la creación artística de los niños*. — En: *La creación artística y el niño*. Moscú, 1972, p. 16.

No seguiremos aquí el desarrollo ulterior del nivel personal de la actividad del individuo. Señalaremos sólo que en todas las edades escolares, los niños, durante el cumplimiento de las actividades rectoras correspondientes a esas edades, tienen grandes posibilidades para desarrollar su imaginación (gracias a ella se vuelve posible, en particular, la conciencia teórica y la orientación en el futuro), lo que les permite participar activamente en los diferentes tipos de creación técnica y artística, en el movimiento racionalizador y de inventores (ligado a su trabajo productivo). La labor didáctico-educativa con los niños está orientada a formar en ellos una posición vital activa lo que, desde el punto de vista psicológico, significa desarrollar la necesidad de crear, como fundamento interno de la personalidad humana.

Simultáneamente, la formación de la personalidad en los años preescolares y escolares es sólo una de las primeras etapas de su desarrollo, cuya frontera es el comienzo de la actividad práctica productiva y social del joven. La actitud creativa de éste hacia las tareas que surgen en dicha actividad es el verdadero indicador del grado de formación que en él han alcanzado las bases de la personalidad.

### Capítulo III

#### LA TEORIA DEL PENSAMIENTO EMPIRICO EN LA PSICOLOGIA PEDAGOGICA

---

Los problemas de la enseñanza y la educación que impulsan el desarrollo están estrechamente ligados a la fundamentación lógico-psicológica de la estructuración de las disciplinas escolares. El contenido de éstas y los medios para desplegarlo en el proceso didáctico-educativo determinan esencialmente el tipo de conciencia y de pensamiento que se forma en los escolares durante la asimilación de los correspondientes conocimientos, aptitudes y hábitos. Por eso, las cuestiones referidas a la estructuración de las asignaturas escolares no tienen una importancia estrecha, didáctico-metodológica, sino más amplia, desde el punto de vista de las particularidades del desarrollo psíquico de los escolares.

A nuestro juicio, la estructuración moderna de las disciplinas escolares (en todo caso, para los primeros grados) debe propiciar la formación, en los alumnos, de un nivel más alto de conciencia y de pensamiento que aquel al que se orienta la organización hasta ahora vigente del proceso de estudio en la escuela. Planteamos que el nivel requerido es el de la conciencia y el pensamiento teóricos modernos, cuyas principales leyes son puestas al descubierto por la dialéctica materialista como lógica y teoría del conocimiento (véase el cap. IV del presente libro). El contenido y los métodos de la enseñanza primaria vigentes se orientan predominantemente a la formación, en los escolares de los primeros grados, de las bases de la conciencia y el pensamiento empíricos, camino importante, pero no el más efectivo en la actualidad, para el desarrollo psíquico de los niños.

Se debe subrayar la necesidad de relacionar de manera estrecha la lógica y la psicología en el estudio del problema que examinamos. La insuficiente atención dedicada al análisis de su aspecto lógico obstaculiza el estudio psicológico del desarrollo de los escolares. El examen omnilateral del sentido lógico, teórico-cognoscitivo de los procesos y formas fundamentales de

la conciencia y el pensamiento (y, ante todo, de la abstracción, la generalización y el concepto) constituye la premisa esencial para estudiar una serie de problemas psicodidácticos de lo cual, a su vez, depende mucho la estructuración de las disciplinas escolares.

Analizaremos en especial la *generalización* de uno u otro material de estudio por parte de los niños. El hecho es que en la instrucción media actual ya tiene lugar un aumento constante de la proporción de los conocimientos teóricos. Su asimilación, claro, favorece la formación de la conciencia y el pensamiento teóricos de los escolares. Pero la realización correcta de esta importante tendencia presupone, en particular, el estudio especial de todas las cuestiones lógico-psicológicas que se refieren a la naturaleza del conocimiento empírico y teórico, a la correlación de aspectos de la actividad cognoscitiva del hombre tales como el sensorial y el racional, en imágenes y abstracto, concreto y abstracto. El fundamento interno que une estos aspectos del conocimiento son los procesos de generalización y las vías, estrechamente a ellos unidas, de formación de los conceptos como forma principal de la actividad del pensamiento humano. Las particularidades de la generalización, en unidad con los procesos de abstracción y formación de conceptos, caracterizan, a nuestro juicio, el tipo general de pensamiento del hombre.

### 1. La teoría de la generalización empírica y del pensamiento discursivo empírico

El término "generalización" se encuentra frecuentemente en la literatura psicológica, didáctica y sobre métodos de enseñanza. El proceso de generalización consiste en que el niño, por medio de la comparación, separa del grupo de objetos algunas propiedades (cualidades) repetidas. Para los trabajos psicodidácticos es típica la siguiente afirmación: "...Se realiza generalización, es decir, se reconocen como comunes las cualidades parecidas en todos los objetos del mismo tipo o clase"<sup>1</sup>.

En el proceso de generalización tienen lugar, por una parte, la búsqueda y la designación con la palabra de cierto invariante en la multiplicidad de objetos y sus propiedades; por otra, el reconocimiento de los objetos de la multiplicidad dada con ayuda del invariante separado. En la literatura psicodidáctica y sobre métodos de enseñanza, la generalización se caracte-

<sup>1</sup> *Didáctica*. Bajo la redacción de I. Kazántsev. Moscú, 1959, p. 77.

riza como la vía fundamental para la formación de conceptos en los escolares<sup>2</sup>.

La formación, en los niños, de las generalizaciones conceptuales se considera una de las finalidades principales de la enseñanza escolar. En los manuales de diferentes asignaturas el material se dispone, por lo general, de manera que el trabajo de los alumnos lleve a la formación de las correspondientes generalizaciones y conceptos. Las guías didácticas dan a los maestros indicaciones detalladas referidas a cómo se debe dirigir este proceso y verificar el nivel de desarrollo de la generalización conceptual alcanzado por los niños.

Se pueden citar muchos ejemplos en diferentes disciplinas, que caracterizan el proceso de generalización y formación de conceptos. En "forma pura" sus particularidades están claramente descritas en uno de los manuales de didáctica: "Para la elaboración autónoma del concepto es necesario, ante todo, que los alumnos analicen y comparen entre sí una cantidad bastante grande de objetos idénticos o parecidos, especialmente seleccionados y propuestos por el maestro. Se examinan consecutivamente las cualidades aisladas de diferentes objetos y se determina en qué se diferencian dichos objetos unos de otros. Tiene lugar la selección de las cualidades comunes para todos los objetos... y estas últimas dan, a fin de cuentas, la definición del concepto en forma de enumeración de las cualidades generales para los objetos que entran en el contenido del correspondiente concepto"<sup>3</sup>.

Lo general como algo que se repite, estable, es el invariante definitorio de las diversas propiedades de los objetos de la clase dada, es decir, constituye lo esencial. En muchos trabajos los términos "general" y "esencial" se utilizan en el mismo sentido: "para diferenciar los rasgos esenciales es indispensable verlos como rasgos generales de una serie de objetos y no propios de otra"<sup>4</sup>.

La generalización se examina en una relación inseparable de la operación de abstracción. La separación de una cierta cualidad esencial como común incluye su desmembración de otras

<sup>2</sup> En psicología se conoce la generalización ligada a la percepción, la vivencia, la acción, etc. Con referencia al examen de ciertas cuestiones psicológicas de la enseñanza, hablaremos de la generalización relacionada con la formación de conceptos en los escolares; por eso es completamente legítimo el uso de un término tal como formación de la generalización conceptual.

<sup>3</sup> *Didáctica*. Bajo la redacción de I. Kazántsev, pp. 73-74.

<sup>4</sup> D. Bogoiavlenski, N. Menchinskaia. *La psicología del estudio*. — En: *La ciencia psicológica en la URSS*. Moscú, 1960, t. II, p. 304.

cualidades. Esto permite al niño convertir la cualidad general en un objeto independiente y especial de las siguientes acciones (la cualidad general se designa con alguna palabra). El conocimiento de lo común, siendo el resultado de la comparación y de su fijación en la palabra, siempre es algo abstracto, imaginable.

El movimiento de la percepción al concepto es el pasaje de lo concreto, sensorial a lo abstracto, imaginable. ¿Qué función cumple la generalización conceptual que surge en este pasaje?

Semejante generalización permite a los alumnos realizar una operación que tiene gran importancia en toda su actividad de estudio: la sistematización (o clasificación). Una de las tareas centrales de la enseñanza consiste, justamente, en dar a conocer a los niños los esquemas de clasificación, que reflejan las correlaciones de los conceptos en una u otra área. Los alumnos clasifican los animales y las plantas (curso de biología), las partes de la palabra y la oración (gramática), las figuras planas y los cuerpos (geometría), etc. Uno de los procedimientos fundamentales de clasificación es el establecimiento de las relaciones de género y especie, la separación en conceptos de género y diferencia específica. La creación de una jerarquía de generalizaciones está subordinada a la tarea de reconocer objetos o fenómenos como pertenecientes a un determinado género y especie, como pertenecientes por sus propiedades a un determinado lugar en la clasificación.

Se puede señalar la siguiente función principal de la generalización conceptual: en el proceso de estudio y de actividad práctica, el hombre utiliza diversas reglas de acción. La condición para la aplicación de la regla a la situación concreta o al objeto único es su referencia previa a una determinada clase común. Por eso es necesario saber "ver" esto común en cada caso concreto y único. El medio más eficaz, que está en la base de dicha aptitud, son los sistemas de generalizaciones conceptuales que posibilitan separar los rasgos identificatorios precisos y unívocos de unas u otras clases generales de situaciones u objetos.

El camino descrito de formación de la generalización conceptual se expone en muchos trabajos de psicología pedagógica y didáctica. Brevemente esta vía puede ser caracterizada así: "En el proceso de enseñanza, la palabra del maestro organiza la observación de los alumnos, precisando el objeto de la observación, orienta el análisis para diferenciar los aspectos esenciales de los fenómenos de aquellos que no lo son y, finalmente, la palabra -término, siendo asociada a los rasgos distinguidos, comunes para

toda una serie de fenómenos, se convierte en su concepto generalizador"<sup>5</sup>.

Las ideas de los psicólogos y pedagogos sobre la formación de la generalización conceptual en los niños constituyen una parte importante del fundamento sobre el cual se construyen el contenido y los métodos de enseñanza. El procedimiento mismo de despliegue del contenido de las principales disciplinas escolares (es decir, sus programas) se forma históricamente teniendo en cuenta estas ideas. "El programa de enseñanza en la escuela toma en cuenta, por lo común, las leyes señaladas de desarrollo de la generalización en los escolares. Los alumnos paulatinamente son llevados a las generalizaciones a través de la observación y el estudio del material concreto dado visualmente y captado sensorialmente."<sup>6</sup>

La expresión didáctica concreta y metodológica particular de estas ideas es el principio del carácter visual, directo. El papel rector de lo visual en la enseñanza, especialmente en la primaria, testimonia que la vía señalada de formación de la generalización conceptual tiene no sólo un sentido teórico. Sirve de base para la práctica de la enseñanza y, a su vez, a través de la aplicación del principio del carácter visual, encuentra en ella su permanente y amplia confirmación.

Corresponde señalar que el enfoque indicado de la psicología, la didáctica y de los métodos de enseñanza acerca de la abstracción, la generalización y la formación del concepto en los escolares corresponde a la interpretación lógica formal de estas operaciones mentales. La coincidencia se observa aquí, en primer lugar, en la interpretación de lo general sólo como lo igual o semejante en el grupo de objetos; en segundo lugar, en la interpretación de lo esencial sólo como rasgo distintivo de la clase de objetos; en tercer lugar, en la descripción de los tránsitos de la percepción a la representación y luego al concepto<sup>7</sup>.

Aclarar esta circunstancia tiene una importancia teórica de principio. El caso es que en la psicología y en la didáctica se habla habitualmente de la generalización y del concepto como

<sup>5</sup> *Ibidem*, p. 311.

<sup>6</sup> M. Shardákov, *El pensamiento de los escolares*. Moscú, 1963, p. 128.

<sup>7</sup> En un trabajo colectivo sobre lógica, en el capítulo dedicado al concepto se hace una observación característica: "La lógica formal examina los rasgos del concepto sólo desde el punto de vista de la función de diferenciación de una clase de objetos, reflejada en uno u otro concepto, con respecto a otra clase. El problema de la esencia, de lo esencial en los objetos es un problema de la lógica dialéctica" (*Lógica*. Bajo la redacción de D. Gorski, P. Tavánets. Moscú, 1956, p. 33).

tales. En realidad, cuando se trata de la vía para formar la generalización conceptual que hemos descrito más arriba, corresponde hablar sólo de su interpretación lógico-formal. Pero esto significa que se puede extender a la interpretación psicodidáctica vigente de las acciones del pensamiento la crítica a que hace ya tiempo es sometida, en la literatura filosófica, la teoría lógico-formal del pensamiento y sus fundamentos gnoseológicos.

Como muestra un análisis especial, el pensamiento que se realiza con ayuda de las abstracciones y generalizaciones de carácter lógico-formal sólo lleva a formar los llamados conceptos empíricos. El procedimiento de formación de tales conceptos, opina B. Kédrov, presupone la posibilidad de operar con los rasgos sensoriales, dados directamente, de los objetos estudiados. Es estrictamente empírico. Sobre esta base lógica se construyen, por lo general, numerosos determinantes en diferentes ciencias naturales, por ejemplo, de las plantas superiores, las algas, los insectos, los peces, las aves, los minerales, las rocas, etc., etc. Semejantes determinantes juegan un importante papel en las ciencias naturales.

En el esquema lógico-formal entra tanto la formación de los conceptos cotidianos como de los conceptos empíricos de la ciencia. Las abstracciones y generalizaciones lógico-formales no expresan la especificidad de los conceptos científicos estrictamente teóricos. Al mismo tiempo, es sabido que uno de los problemas más importantes de la teoría del conocimiento consiste en definir, justamente, la peculiaridad y las particularidades cualitativas de los conceptos científicos a diferencia de los cotidianos y empíricos.

La ciencia se esfuerza por pasar de la descripción de los fenómenos al descubrimiento de la esencia como conexión interna de éstos. Se sabe que la esencia tiene un contenido diferente que los fenómenos y las propiedades de los objetos directamente dadas. C. Marx, criticando la posición de los economistas vulgares, escribió: "Pero el economista vulgar cree que hace un gran descubrimiento cuando, en lugar de revelar la conexión interna de las cosas, proclama orgullosamente que, en los fenómenos, las cosas tienen una apariencia completamente distinta. De hecho, se enorgullece de reptar ante la apariencia y toma ésta por la última palabra. ¿Qué falta puede hacer entonces la ciencia?"<sup>8</sup>

En la generalización conceptual empírica no se separan, justamente, las particularidades esenciales del objeto, la con-

---

<sup>8</sup> C. Marx. *Carta a Ludwig Kugelmann, 11 de julio de 1868*. C. Marx y F. Engels. *Obras*, t. 32, p. 461.

ción interna de sus aspectos. Dicha generalización no asegura, en el conocimiento, la separación de los fenómenos y la esencia. Las propiedades externas de los objetos, su apariencia se toma aquí por la esencia.

Así pues, la lógica formal tradicional y la psicología pedagógica describen sólo los resultados del pensamiento empírico, que resuelve las tareas de clasificar objetos según sus rasgos externos e identificarlos. Los procesos de pensamiento se limitan aquí: 1) a la comparación de los datos sensoriales concretos con el fin de separar los rasgos formalmente generales y realizar su clasificación; 2) a la identificación de los objetos sensoriales concretos con el fin de su inclusión en una u otra clase.

J. Locke, filósofo materialista inglés del siglo XVII, formuló de la manera más clara la teoría de estos procesos del pensamiento y sus posiciones gnoseológicas (sensualismo unilateral estrecho). Habitualmente se la denomina teoría del pensamiento empírico.

La unilateralidad del sensualismo de Locke no consiste en presuponer que la fuente de todas las formas racionales de conocimiento son los datos sensoriales. El acordar esto es el abecé de todo materialismo, el que, desde este punto de vista, es siempre "sensualista". El sensualismo clásico, a lo Locke, como corriente teórica cognoscitiva específica (aquí hablamos sobre el sensualismo materialista, que reconoce la objetividad de la realidad) consiste en que establece la identidad completa entre todos los "elementos" del contenido de la idea (concepto) y los rasgos comunes, externos, captados directamente, del objeto y puestos al descubierto por vía de la comparación. Los rasgos dados pueden ser percibidos, representados y pensados. Por esencia esto significa la reducción del contenido del concepto a los datos sensoriales, la descripción del proceso de formación del concepto sólo como cambio de la forma en que se expresan los rasgos comunes del objeto. Semejante punto de vista constituye un sensualismo unilateral en la interpretación de la naturaleza del concepto más allá de la cual, naturalmente, no va la teoría del pensamiento empírico.

En los siglos XVIII y XIX, esta teoría se convirtió en el contenido de los manuales escolares sobre lógica formal y ejerció una gran influencia en la psicología y en la didáctica<sup>9</sup>. A. León-

<sup>9</sup> "En las exposiciones populares del proceso de abstracción, especialmente en los manuales escolares de lógica encontramos, por lo general, la teoría de la abstracción que tiene sus raíces en la teoría empírica del conocimiento. Tal teoría de la abstracción se expresa, habitualmente, con ayuda de un esquema simple... El esquema simple así construido se vincula, habitualmente,

tienv escribe lo siguiente: "Durante casi todo el siglo XIX las ideas psicológicas científicas sobre el pensamiento se desarrollaron bajo la influencia de la lógica formal y sobre la base de la psicología asociacionista subjetivo-empírica. El análisis psicológico del pensamiento se reducía, en lo fundamental, a la separación de procesos de pensamiento aislados: la abstracción y la generalización, la comparación y la clasificación. Se describían también diferentes tipos de juicios y razonamientos, siendo estas descripciones tomadas directamente de la lógica formal. También se encaraba con el espíritu de la lógica formal la cuestión sobre la naturaleza de los conceptos"<sup>10</sup>.

Examinemos algunas características del pensamiento empírico que lo emparentan con el entendimiento. Desde la antigüedad, en la historia de la filosofía se diferenciaban dos tipos de pensamiento: la actividad mental orientada a separar y registrar los resultados de la experiencia sensorial y el pensamiento que pone al descubierto la esencia de los objetos, las leyes internas de su desarrollo. Hegel, quien llamó a estos tipos de pensamiento entendimiento y razón, respectivamente, realizó de manera muy precisa esta diferenciación<sup>11</sup>.

"La actividad del entendimiento —escribió Hegel— consiste, en general, en que transmite a su contenido la forma de universalidad y lo universal, para el entendimiento, es algo universal abstracto que, como tal, se fija en contraposición a lo singular... Por cuanto el entendimiento actúa en relación con sus objetos separando y abstrayendo representa, en consecuencia, lo contrario a la contemplación inmediata y a los sentidos que, como tales, tienen que ver enteramente con lo concreto y en ello permanecen."<sup>12</sup>

La "separación" y la "abstracción" que llevan a lo "abstractamente universal" (o a la "identidad abstracta"), contrapuesto a lo singular: tales son las funciones del entendimiento

---

al nombre de John Locke" (L. Tondll. *Sobre el papel cognoscitivo de la abstracción*. — En: *Problemas ideológicos y metodológicos de la abstracción científica*. Moscú, 1960, p. 130).

<sup>10</sup> A. Leóntiev. *Obras psicológicas escogidas*, t. II, pp. 80-81.

<sup>11</sup> En nuestro análisis teórico utilizamos algunas expresiones de Hegel sobre los problemas de la abstracción, la generalización y los niveles del pensamiento. Es sabido que los clásicos del marxismo-leninismo valoraron altamente el enfoque dialéctico de Hegel sobre los problemas lógicos. Lamentablemente, muchas ideas de la dialéctica hegeliana no son utilizadas en la debida medida por la psicología para analizar los procesos de formación de la actividad mental infantil. Nos parece que referirse a las apreciaciones de Hegel será útil para elaborar los problemas actuales de la relación entre la enseñanza y el desarrollo mental del hombre.

<sup>12</sup> G.W.F. Hegel. *Obras*. Moscú-Leningrado, 1929, t. I, pp. 131-132.

con el cual comienza el conocimiento racional. Gracias al entendimiento los objetos presentes son captados en sus determinadas diferencias y fijados en su aislamiento. Tanto en el área teórica como en la práctica el entendimiento permite al hombre alcanzar firmeza y determinación en los conocimientos. Pero, al mismo tiempo, "el pensamiento como *entendimiento* no va más allá de una determinación inmóvil y de diferenciar esta última de las demás determinaciones"<sup>13</sup>.

En este peldaño inicial del conocimiento racional por medio de la separación, la comparación y la abstracción, se genera el conocimiento sobre la identidad abstracta, sobre lo abstractamente universal, fijado en el concepto. "Cuando se habla del pensamiento en general o en particular de lo concebible en los conceptos —señala Hegel— se tiene en cuenta, con frecuencia, sólo la actividad del entendimiento."<sup>14</sup>

El entendimiento está orientado, ante todo, a la separación y comparación de las propiedades de los objetos con el fin de abstraer la generalidad formal, es decir, darle la forma de concepto. Gracias a ello se puede dividir y diferenciar con precisión los objetos. Este pensamiento es el peldaño inicial del conocimiento, en el cual el contenido de la contemplación adquiere una universalidad abstracta, formal. En caso de una ampliación desmedida de dicha generalidad, la abstracción se vuelve pobre y vacía. Se puede superar esta tendencia mediante la conservación de las imágenes de la contemplación y de las representaciones que están en la base de la abstracción. Las imágenes visuales transmiten al pensamiento discursivo un contenido concreto.

A nuestro juicio, estas características se pueden atribuir al pensamiento que hemos descrito como empírico. Su principio es también la generalidad formal de los objetos examinados (con todas las consecuencias que de ello se derivan). Por lo tanto se puede llamar a este pensamiento discursivo empírico<sup>15</sup>. Su principal función consiste en la clasificación de objetos, en la construcción de un firme esquema de "determinantes". Este tipo de pensamiento presupone dos vías, sobre las que se habló más arriba: la vía "de abajo arriba" y la vía

<sup>13</sup> *Ibidem*, p. 131.

<sup>14</sup> *Ibidem*.

<sup>15</sup> Aquí no se examina el problema general de la correlación entre el entendimiento y el pensamiento empírico. El entendimiento tiene, por lo visto, una aplicación más amplia que lo designado como pensamiento empírico. Pero éste posee los rasgos fundamentales de la actividad racional discursiva y no sale de sus límites.

“de arriba abajo”. En la primera se construye la abstracción (concepto) de lo formalmente general, la que por su esencia no puede expresar en forma mental el contenido específicamente concreto del objeto. En el camino “de arriba abajo” esta abstracción se satura de imágenes visuales concretas del objeto correspondiente, se vuelve “rica” y “con contenido”, pero no como construcción mental, sino como combinación de las descripciones y ejemplos concretos que la ilustran.

El pensamiento racional o dialéctico sale de los límites del pensamiento discursivo; descubre en el objeto lo concreto como unidad de las diferentes definiciones, que el entendimiento reconoce sólo por separado. “Esto racional —escribe Hegel— aunque sea algo mental y abstracto es, al mismo tiempo, algo concreto porque no constituye una unidad simple, formal, sino la unidad de las determinaciones diferenciadas.”<sup>16</sup> Si el principio del entendimiento consiste en la identidad abstracta, en la unidad formal, en cambio el principio de la dialéctica, de la razón es la identidad concreta como unidad de las diferentes definiciones. Tal unidad es “el pasaje inmanente de una definición a otra, en el cual se descubre que estas definiciones del entendimiento son unilaterales y limitadas...”<sup>17</sup>

El pensamiento dialéctico pone al descubierto los pasajes, el movimiento, el desarrollo, gracias a lo cual puede examinar las cosas de acuerdo con la naturaleza propia de éstas. Aquí radica la verdadera significación del pensamiento dialéctico para la ciencia.

Nuestros psicólogos y didactas aceptan la dialéctica como método general del conocimiento científico y lo emplean en sus investigaciones. Al mismo tiempo, el problema consiste en reflejar los principios del pensamiento dialéctico y expresarlos en la “tecnología” de desenvolvimiento del material didáctico, en los procedimientos de formación de los conceptos en los escolares, en los medios para organizar la actividad del pensamiento de aquéllos. Sin embargo, la “tecnología” concreta de estos procesos se estructura, en la actualidad, por lo general sobre la base de los principios del pensamiento discursivo empírico.

Es sabido que la diferenciación hegeliana del “entendimiento” y de la “razón” fue positivamente evaluada por F. Engels: “Esta diferenciación hegeliana según la cual sólo el pensamiento dialéctico es racional tiene un determinado senti-

<sup>16</sup> G.W.F. Hegel. *Obras*, t. I, pp. 139-140.

<sup>17</sup> *Ibidem*, p. 135.

do"<sup>18</sup>. Más adelante, F. Engels señala que las personas tienen en "común con los animales todos los tipos de actividad del entendimiento": la inducción, la deducción, la abstracción, el análisis, la síntesis, el experimento. "Por el tipo todos estos métodos —dice F. Engels—, por consiguiente, todos los medios de investigación científica que reconoce la lógica habitual son completamente iguales en el hombre y en los animales superiores. Sólo por el grado (por el desarrollo del método correspondiente) ellos se diferencian... Por el contrario, el pensamiento dialéctico —justamente porque tiene en calidad de su premisa la investigación de la naturaleza de los propios conceptos— es posible sólo para el hombre y para éste sólo en una etapa relativamente alta del desarrollo (budistas y griegos) y alcanza su desarrollo completo sólo mucho más tarde, en la filosofía contemporánea..."<sup>19</sup>

De esta forma, la "lógica habitual" —se tiene en cuenta la lógica formal tradicional— acepta sólo los métodos del pensamiento discursivo. Para el hombre desarrollado es específico el pensamiento racional, cuya premisa es "la investigación de la naturaleza de los conceptos mismos". El enfoque lógico-formal del análisis, la síntesis, la abstracción y otros procesos del pensamiento existente en la psicología pedagógica tradicional no expresa la especificidad de la formación de los conceptos, especificidad internamente ligada con la investigación de la naturaleza de éstos<sup>20</sup>.

Al mismo tiempo, la formación en los escolares de menor edad, en el proceso de enseñanza, del pensamiento discursivo empírico es una tarea obligatoria e importante, por cuanto el "entendimiento" entra necesariamente en las formas más desarrolladas del pensamiento, transmitiendo a sus conceptos precisión y determinación. El problema consiste en encontrar vías tales de enseñanza en las que el entendimiento se convierta en un momento de la razón y no adquiera un papel dominante y autónomo, tendencia que está presente en las ideas acerca del entendimiento como pensamiento en general.

---

<sup>18</sup> F. Engels. *Dialéctica de la naturaleza*. C. Marx y F. Engels. *Obras*, t. 20, p. 537.

<sup>19</sup> *Ibidem*, pp. 537-538.

<sup>20</sup> Es sabido que L. Vigotski, S. Rubinstein, J. Piaget y otros han criticado severamente, desde el punto de vista de la psicología, la teoría del pensamiento discursivo empírico (véase: V. Davidov. *Tipos de generalización en la enseñanza*. Moscú, 1972, pp. 186-247).

## 2. Empleo de la teoría del pensamiento empírico en la estructuración de las disciplinas escolares

La influencia de la teoría del pensamiento discursivo empírico en la psicología y la didáctica de la enseñanza primaria se conserva, a nuestro juicio, en la actualidad. Esto tiene sus causas objetivas. Hasta no hace mucho tiempo las preocupaciones fundamentales de los pedagogos y los psicólogos de la mayoría de los países desarrollados estaban referidas a perfeccionar la enseñanza primaria, destinada a formar en los escolares conocimientos de naturaleza predominantemente empírica y utilitaria. Más allá de la escuela primaria quedaban, claro, problemas complejos del desarrollo del pensamiento propiamente teórico en los escolares. Pero ellos eran resueltos frecuentemente en forma espontánea, sin una fundamentación lógico-psicológica comprobada. Por eso la teoría fundamental de los procesos mentales siguió siendo la teoría de la generalización discursiva empírica con todas sus premisas y consecuencias.

Las premisas del surgimiento de esta teoría fueron examinadas más arriba. ¿Cuáles son las consecuencias de su aplicación en la estructuración de las disciplinas escolares?

Parecería que con el ingreso de los niños a la escuela deben comenzar a formarse en ellos los conceptos científicos y otros conocimientos teóricos, con los que no se enfrentaron en la edad preescolar. Sin embargo, la psicología pedagógica vigente recomienda a los maestros utilizar la experiencia empírica cotidiana de familiarización de los escolares con las cosas y fenómenos como base para que asimilen los conocimientos escolares. Con ello se reconoce, de hecho, la homogeneidad tanto del contenido como del procedimiento de adquisición de los conocimientos en la infancia preescolar y durante la enseñanza escolar especialmente organizada.

Es característico que cuando en la escuela se observa la tendencia a estructurar la enseñanza sin apoyarse únicamente en imágenes cotidianas concretas, una serie de psicólogos especializados en pedagogía señalan las consecuencias negativas de este hecho. Así, S. Baránov señala que un niño de siete años "sale del mundo de las imágenes concretas para ingresar paulatinamente al mundo de las abstracciones, al mundo de los conceptos; sale, separándose de las imágenes concretas más cercanas y comprensibles para él". Esta "separación" del niño con respecto a las imágenes concretas influye aparentemente "en forma negativa" sobre el desarrollo mental y moral

del niño<sup>21</sup>. De aquí se deduce que es importante utilizar en el proceso de enseñanza la experiencia concreta cotidiana de los escolares de menor edad, por cuanto sobre su base surgen las abstracciones gramaticales y aritméticas. "Precisamente en el período en que el niño vive de imágenes e impresiones concretas hay que sistematizar, generalizar su experiencia sensorial y sobre esta base formar los primeros conceptos aritméticos y gramaticales."<sup>22</sup>

Esto, como es sabido, se cumple a diario en la práctica escolar masiva, donde desde hace mucho se esfuerzan por utilizar la experiencia sensorial cotidiana de los niños en la formación de conceptos empíricos.

Sin duda alguna la experiencia vital del niño debe ser utilizada en la enseñanza, pero sólo por vía de su reestructuración cualitativa dentro de la forma, especial y nueva para el alumno, del conocimiento científico teórico. Con frecuencia esta circunstancia no se toma en cuenta durante la enseñanza de los escolares de menor edad, lo que puede considerarse una consecuencia característica de la aplicación de la teoría del pensamiento empírico en la psicología pedagógica y en la didáctica de la enseñanza primaria.

Las peculiaridades de la formación de los conceptos empíricos aclaran el sentido del conocido requerimiento didáctico de avanzar en la enseñanza de lo particular a lo general. Lo general, en este caso, es el resultado de la comparación de objetos singulares, de su generalización en un concepto sobre una u otra clase de objetos. Aparece como resultado del ascenso de lo sensorial-concreto hacia lo mental-abstracto, expresado en la palabra. En este esquema los términos "empírico" y "teórico" reciben una interpretación peculiar. El primero es lo sensorial-concreto y el segundo, lo abstracto-general, verbal. Cuanto más alto es el nivel de generalización, es decir, cuanto mayor es el conjunto de diferentes objetos que entran en la clase dada, más abstracto y "teórico" será el pensamiento. La capacidad para pensar abstractamente se interpreta como índice de un alto nivel de desarrollo del pensamiento.

Sin embargo, por lo común, no se advierte que cada objeto se toma aquí de manera unilateral, sólo en su semejanza con otros, sin revelar las condiciones de existencia del objeto integral en su especificidad. En su momento, Hegel mostró

---

<sup>21</sup> Véase: S. Baránov. *La experiencia sensorial del niño en la enseñanza primaria*. Moscú, 1963, p. 8.

<sup>22</sup> *Ibidem*, p. 12.

ingeniosamente que ese pensamiento abstracto se encuentra con la mayor frecuencia en la vida. Las personas piensan, predominantemente, en forma abstracta, separando aspectos aislados del objeto, que en una u otra relación resultan semejantes a algún otro; estos momentos aislados se adjudican a todo el objeto como tal, sin poner de manifiesto la vinculación interna de sus aspectos y particularidades. Pensar abstractamente es lo más fácil<sup>23</sup>.

Desde las posiciones de la teoría del pensamiento empírico el acercamiento entre el conocimiento teórico y el verbal se hace inevitable. El conocimiento teórico es el conocimiento con un mínimo de apoyos en imágenes visuales, con un máximo de construcciones expresadas verbalmente. Pero la práctica escolar y la vida cotidiana de los niños muestran que operar con conocimientos abstracto-teóricos con un mínimo o en ausencia completa de apoyos visuales es una tarea muy difícil. Por eso el individuo debe recurrir permanentemente a semejantes apoyos. Y la inclusión de los objetos en tal conocimiento lo refuerza, por cuanto satura y concretiza ese conocimiento con diferentes casos y ejemplos particulares (por eso el criterio para juzgar sobre el dominio de los conocimientos conceptuales abstractos es la habilidad del niño para dar los correspondientes ejemplos e ilustraciones).

Dicho con otras palabras, en la enseñanza el principio del carácter visual, concreto, "asegura" el pleno valor de los conceptos empíricos, tanto si el pensamiento se mueve de lo sensorial a lo abstracto como si opera con las abstracciones mismas.

En el sistema de enseñanza primaria vigente se esfuma la diferencia entre las propiedades no esenciales, sólo semejantes y las propiedades generales por el contenido de los objetos que los alumnos estudian. Esto se pone al descubierto, por ejemplo, en la enseñanza de la gramática<sup>24</sup>. Hemos descubierto, en alumnos de 1<sup>er</sup> grado, una orientación hacia los rasgos no esenciales del número, que está muy finamente "enmascarada" como orientación hacia sus propiedades esenciales. Estos y otros hechos similares no pueden ser considerados, a

<sup>23</sup> Hegel tiene en cuenta aquí no cualquier abstracción, sino la que interesaba a la lógica formal tradicional. Caracterizó de la siguiente manera lo "universal" que está en la base de tal abstracción: "Lo universal es una magra definición: cada cual sabe sobre lo universal, pero no lo sabe como esencia" (V.I. Lenin. *Resumen del libro de Hegel "Lecciones de historia de la filosofía"*. O.C., t. 29, p. 241).

<sup>24</sup> Véase: S. Zhuikov. *Bases psicológicas para elevar la eficacia de la enseñanza del idioma materno en los escolares de menor edad*. Moscú, 1979. pp. 81, 111-113.

nuestro juicio, resultado de deficiencias en la labor de algunos educadores y maestros. Sus causas están en que la psicología pedagógica, partiendo de la teoría de la generalización empírica, no da indicaciones sobre los medios indispensables para la diferenciación precisa entre los rasgos identificativos de los objetos y sus propiedades esenciales.

Para resolver muchas tareas de carácter utilitario es suficiente el conocimiento de los rasgos identificatorios externos de los objetos. Sin embargo, para comprender las diferencias entre los objetos es indispensable apoyarse en el conocimiento de sus propiedades esenciales, en la capacidad para seguir la "conversión" de estas propiedades en particularidades externas de los objetos.

El igualar de los rasgos identificatorios externos de los objetos con el contenido del correspondiente concepto lleva a que en la enseñanza sus verdaderas propiedades objetales no sean puestas al descubierto. Como resultado, los escolares de menor edad no obtienen, con frecuencia, la orientación necesaria en la correspondiente disciplina escolar lo que, a su vez, dificulta la asimilación de los conceptos de una u otra disciplina.

Con referencia a las matemáticas A. Kolmogórov señaló especialmente esta circunstancia: "...En los diferentes peldaños de la enseñanza se manifiesta, con distinto grado de audacia e invariablemente, una misma tendencia: terminar lo antes posible con la introducción a los números y hablar sólo de los números y sus correlaciones...

"Sin embargo, no se trata de defectos aislados; la separación, en la enseñanza escolar, entre los conceptos matemáticos y su origen lleva a una completa falta de principios y a la deficiencia lógica del curso"<sup>25</sup>.

También adolece de una cierta "deficiencia lógica" el curso de gramática escolar, en el que se observa la tendencia a no incluir en la enseñanza el análisis de los conceptos gramaticales.

El divorcio entre la enseñanza de los conceptos y el examen de las condiciones en las que se originan se deriva legítimamente de la teoría de la generalización empírica, según la cual en contenido de los conceptos es idéntico a lo que inicialmente se da en la percepción. En ella se examina sólo el cambio de la forma subjetiva de este contenido: el pasaje de su percepción

---

<sup>25</sup> A. Kolmogórov. *Prefacio*. — En: H. Lebesque. *Sobre la medición de las magnitudes*. Moscú, 1960, p. 10.

inmediata a lo "sobrentendido" en las descripciones verbales. En esta teoría está ausente el problema del origen del contenido de los conceptos. En relación con el método de enseñanza de las matemáticas elementales esto implica, por ejemplo, que el maestro propone a los niños, para cumplir diferentes operaciones, un conjunto de unidades ya separadas, representadas en forma de "figuras numéricas". Cómo y de qué premisas no numéricas surgieron, cómo se formó históricamente el contenido del concepto de número, todo esto queda fuera de examen. El niño comienza a familiarizarse inmediatamente con los resultados del proceso que tuvo lugar en la historia del conocimiento.

En cambio, si el maestro revela explícitamente las condiciones de origen del número, los propios niños pueden descubrir un contenido objetual tal de este concepto que no coincidirá con las propiedades de las "figuras numéricas". El contenido objetual del concepto se pone de manifiesto únicamente en el proceso por el que se descubren las condiciones de su origen.

Los resultados del análisis anterior permiten concluir que la enseñanza primaria —en la medida que cumple las orientaciones de la psicología pedagógica contemporánea— apunta a formar en los niños, predominantemente, el pensamiento discursivo empírico.

## Capítulo IV

### PRINCIPALES TESIS DE LA TEORÍA MATERIALISTA DIALECTICA DEL PENSAMIENTO

---

En la teoría materialista dialéctica del conocimiento la formación del pensamiento es considerada un "proceso objetivo de la actividad de la humanidad, el funcionamiento de la civilización humana, de la sociedad, como verdadero sujeto del pensamiento"<sup>1</sup>. El pensamiento de un hombre aislado representa el funcionamiento de la actividad históricamente formada de la sociedad, actividad de la cual él se ha apropiado. Una de las principales debilidades de la psicología infantil y pedagógica tradicional consistía en que no examinaba el pensamiento del individuo como la función, desarrollada históricamente por su verdadero sujeto (la sociedad), que es asimilada por el individuo<sup>2</sup>.

#### 1. La actividad práctica como base del pensamiento humano

La base de todo conocimiento humano es la actividad objetual-práctica, productiva: el trabajo. El análisis del origen y el desarrollo del pensamiento debe comenzar aclarando las particularidades de la actividad laboral humana.

Los objetos de la naturaleza aparecen para las personas como objetos y medios destinados a fabricar instrumentos y

---

<sup>1</sup> P. Kopnin. *Las ideas filosóficas de V. I. Lenin y la lógica*. Moscú, 1969, p. 153.

<sup>2</sup> "Hasta el presente todas las teorías psicológicas del pensamiento (y las metodologías que en ellas se basan) interpretan su estructura y su contenido de manera no histórica. Las tareas experimentales, los tests, las entrevistas se construyen teniendo en cuenta el pensamiento "en general". No se toma en consideración el carácter histórico del sistema categorial y de los programas de la actividad intelectual" (M. Yaroshevski. *Tres modos de interpretación de la creación científica*. — En: *La creación científica*. Moscú, 1969, p. 127).

emplearlos en el proceso de transformación de la naturaleza. La utilización de instrumentos de trabajo presupone el planteo de una finalidad y que ésta, como imagen ideal del producto requerido, cumpla una función de guía.

La transformación de lo que da la naturaleza es un acto de superación de su inmediatez. Por sí mismos los objetos naturales no adquirirían la forma que se les da conforme a las necesidades del hombre social. Además, las personas deben tener en cuenta por anticipado las propiedades de los objetos que permiten producir las metamorfosis correspondientes tanto a la finalidad planteada como a la naturaleza de los objetos mismos. En consecuencia, en el proceso de trabajo el hombre debe tomar en consideración no sólo las propiedades externas de los objetos, sino también las conexiones internas que permiten cambiar sus propiedades y hacerlos pasar de un estado a otro. No se pueden poner de manifiesto estas relaciones mientras no se realice la transformación práctica de los objetos ni sin ella, ya que sólo en este proceso dichas relaciones se ponen al descubierto.

En el proceso de cambio el objeto dado es introducido por las personas en el sistema de otros objetos, interactuando con los cuales logra una determinada forma de movimiento. Así se supera la inmediatez del objeto: éste adquiere una existencia mediatizada y pone al descubierto en su movimiento las conexiones internas, esenciales. El objeto obtiene esta mediatez en relación consigo mismo, pero sólo a través de determinados procedimientos de actividad del hombre y la forma de movimiento del objeto se reproduce en esta actividad.

Aquí es importante tener en cuenta dos circunstancias. En primer lugar, tal reproducción se cumple repetidas veces en condiciones y situaciones externas más o menos cambiantes. En segundo lugar, las personas se transmiten unas a otras, de generación en generación, los procedimientos de esta actividad; para efectuar dicha transmisión es necesario utilizar los "modelos" y "patrones" de esos procedimientos. Ambas cosas exigen de las personas la separación y la fijación sólo de las condiciones decisivas, verdaderamente indispensables de reproducción de una u otra forma de movimiento de los objetos. Las condiciones casuales se "dejan de lado". Quedan las que realmente determinan necesariamente los procedimientos de la actividad, representados en sus modelos sociales. De esta manera la transformación de los objetos en el proceso del trabajo pone al descubierto sus propiedades internas, esenciales: las formas indispensables de su movimiento.

En el trabajo y en el experimento, como formas objetiv-sensoriales de actividad, en los actos de reproducción de la sucesión de los acontecimientos la secuencia casual se puede diferenciar del enlace necesario universal. "... La forma de la universalidad —escribe F. Engels— es la forma de culminación interna. ...En la naturaleza, la forma de la universalidad es la ley..."<sup>3</sup> Si las personas, en su práctica, son capaces de determinar y tener en cuenta las condiciones de reproducción de uno u otro acontecimiento, entonces estas condiciones son las necesarias y suficientes y el acontecimiento mismo en esta actividad está sometido a ley, ocurre en forma universal, en su culminación interna.

En el desarrollo de la actividad práctica, social por su origen y procedimientos de realización, las personas comienzan a reproducir, en principio, cualquier objeto de la naturaleza y también a crear los que están incluidos en ella sólo potencialmente. Esto se vuelve posible gracias a que las personas relacionan con la naturaleza desde la posición de toda su especie, de toda la humanidad. Uno u otro objeto se "introduce" en la práctica de las personas sólo sobre la base de las necesidades sociales que de él se tienen. C. Marx escribió en este sentido lo siguiente: "La creación práctica de *un mundo objetivo*, la *elaboración* de la naturaleza inorgánica, es obra del hombre como ser consciente de su especie... Ciertamente también el animal produce... Pero sólo produce aquello que necesita directamente para sí o para su cría; produce de un modo unilateral, mientras que la producción del hombre es universal. ...El animal produce solamente a tono y con arreglo a la necesidad de la especie a que pertenece, mientras que el hombre sabe producir a tono con toda especie y aplicar siempre la medida inherente al objeto..."<sup>4</sup>

La humanidad socializada es capaz, en la medida de su universalidad, de reproducir y asimilar los objetos según la medida y esencia de éstos.

El carácter universal de la práctica y también su encarnación directa en la naturaleza humanizada, la que encuentra así su medida propia (universalidad), hacen de la práctica la base para las formas del conocimiento, entre ellas el teórico. Precisamente V.I. Lenin formuló esta circunstancia: "*La práctica es superior al conocimiento (teórico)*, porque posee no

<sup>3</sup> F. Engels. *Dialéctica de la naturaleza*. C. Marx y F. Engels. *Obras*, t. 20, pp. 548-549.

<sup>4</sup> C. Marx. *Manuscritos económico-filosóficos de 1844*. C. Marx y F. Engels. *Obras*, t. 42, pp. 93-94.

sólo la dignidad de la universalidad, sino también la de la realidad inmediata"<sup>5</sup>.

## 2. Lo ideal como reflejo del objeto. Especificidad de la sensibilidad humana

La actividad espiritual de las personas está entrelazada con la vida práctica de la sociedad, apareciendo como su reflejo ideal. Lo ideal es el reflejo de la actividad objetual en las formas de la actividad subjetiva del hombre social (en sus imágenes internas, motivos, finalidades) que reproduce este mundo objetual. Lo ideal se revela en el proceso de la formación, orientada a una finalidad, del objeto necesario y realizada en la actividad. Las formas del objeto como objeto material son puestas al descubierto por el hombre en la acción práctica con aquél y sólo luego pasan al plano de la representación ideal<sup>6</sup>. "... Lo ideal —escribió C. Marx— no es, por el contrario, más que lo material traducido y transpuesto a la cabeza del hombre."<sup>7</sup>

¿Cómo surge la representación, en la cual se expresa el planteo ideal del objeto? El problema del origen de lo ideal es muy difícil; sobre este tema se han acumulado aún pocos datos psicológicos exactos, pero los que existen permiten esbozar la vía general de "idealización" de la actividad objetual-práctica. En esta vía tuvo importancia decisiva la transformación radical del carácter de la sensibilidad del hombre en comparación con la de los animales. Precisamente este cambio aseguró a la sensibilidad del hombre la función de eslabón de enlace entre las acciones materiales y las representaciones, la función de forma inicial del planteo ideal de los objetos, la que llevó al desarrollo de todos los tipos de actividad espiritual del hombre, entre ellos, el pensamiento. ¿En qué consiste la especificidad de la sensibilidad humana?

A los animales, incluso a los superiores, les es inherente sólo la planificación de los actos inmediatos del comportamiento sobre la base de las imágenes directas de la percepción del medio. Este medio es independiente de los animales y existe

<sup>5</sup> V.I. Lenin. *Resumen del libro de Hegel "Ciencia de la lógica"*. O.C., t. 29, p. 195.

<sup>6</sup> G. Lichtenberg señaló ingeniosamente: "Para ver algo nuevo hay que hacer algo nuevo" (G. Lichtenberg. *Aforismos*. Moscú, 1964, p. 59).

<sup>7</sup> C. Marx. *Prólogo a la segunda edición de "El Capital"*. C. Marx y F. Engels. *Obras*, t. 23, p. 21.

en toda su inmediatez. Dentro de la actividad objetal-transformadora de las personas, en cambio, los objetos naturales aparecen como algo que el hombre necesita y que, transformado, satisface sus necesidades sociales.

Los conocimientos sobre lo circundante se fijan ahora en las formas de la actividad sensorial-objetal. Su órgano rector fue, claro, la mano con su capacidad para el tacto y para realizar muchos movimientos. En interacción con ella, los ojos y otros órganos de los sentidos adquirieron la correspondiente función de orientación en el mundo objetal; comenzaron a asegurar la planificación y la regulación de las complejas manipulaciones del hombre con los objetos y medios de trabajo. Esto, a su vez, llevó a que los órganos de los sentidos adquirieran la capacidad para observar y separar en los objetos las propiedades y relaciones que eran importantes, precisamente, para semejante regulación. Así, por ejemplo, el ojo comenzó a diferenciar las propiedades importantes para elaborar los objetos en un sentido mecánico, en caso de cambio de su forma espacial, etc. El trabajo presentó requerimientos análogos a los otros órganos de los sentidos.

Paulatinamente, el mundo de los objetos creados por la humanidad y la orientación en ellos se convirtió en la base del trabajo de los órganos de los sentidos. Dicha circunstancia está claramente expresada en la siguiente afirmación de C. Marx: "Sólo gracias a la riqueza objetivamente desplegada de la esencia humana se desarrolla y en parte se genera por primera vez la riqueza de la sensibilidad humana subjetiva... *La formación* de los cinco sentidos es la obra de toda la historia universal anterior"<sup>6</sup>.

La actividad laboral —social por su naturaleza— está vinculada con la diferenciación por las personas y la transmisión de unas a otras de las reglas de acción con los objetos y de los conocimientos a ellas correspondientes. Todo esto toma su forma acabada en el lenguaje, gracias a lo cual se convierte en patrimonio de las personas. Inicialmente, las personas se orientan hacia unos u otros objetos similares y repetidos, dados sensorialmente, objetos que satisfacen sus necesidades o pueden servir de base para las operaciones laborales y la distribución de productos. "En una determinada etapa, muy primitiva, del desarrollo de la sociedad, se hace sentir la necesidad de abarcar con una regla general los actos de la produc-

---

<sup>6</sup> C. Marx. *Manuscritos económico-filosóficos de 1844*. C. Marx y F. Engels. *Obras*, t. 42, p. 122.

ción, de la distribución y del cambio de los productos...”<sup>9</sup>

Los objetos incluidos en la actividad laboral y sus relaciones se separan del conjunto de otros objetos, al inicio en forma práctica y luego en forma de palabras-denominaciones. “...Después de multiplicarse —escribió C. Marx— y desarrollarse ulteriormente las necesidades de los hombres y los tipos de actividad, con cuya ayuda se satisfacen, las personas dan nombres a clases enteras de estos objetos que ellas ya diferencian, en la experiencia, del resto del mundo externo... Esta denominación verbal sólo expresa en forma de representación lo que la actividad repetida convirtió en experiencia... Las personas sólo dan a estos objetos una denominación especial (genérica), por cuanto ya conocen la capacidad de estos objetos de servir a la satisfacción de sus necesidades.”<sup>10</sup>

Así pues, la base para la diferenciación y separación de las clases de objetos son los diversos tipos de actividad de las personas, destinada a satisfacer sus necesidades sociales.

En el proceso de surgimiento de las representaciones humanas sobre las clases de objetos, designadas con denominaciones genéricas (o generalizadas), participa la imaginación (o la fantasía). V.I. Lenin señaló el papel de ésta en la formación de la generalización más simple (o “idea”): “...en la idea general más elemental (“mesa” en general), hay cierta partícula de *fantasía*”<sup>11</sup>.

Al principio, gracias a la imaginación, la imagen sensorial (o “patrón visual”) de cierta clase de objetos se diferencia de los objetos reales y se designa con una denominación generalizada (genérica), convirtiéndose así en una representación general sobre esta clase (por decirlo así, su “idea general”). Luego y otra vez gracias a la imaginación, los objetos aislados pueden correlacionarse con la clase correspondiente (con su “idea”) e incluirse en ella.

Las representaciones, inicialmente surgidas en la actividad práctica de las personas, comenzaron a utilizarse luego en las situaciones de comunicación verbal. Gracias a ello, la elaboración de las representaciones de los objetos con el fin de planificar la actividad práctica se vuelve una ocupación relativamente independiente y peculiar de algunas personas, las

<sup>9</sup> F. Engels. *Contribución al problema de la vivienda*. C. Marx y F. Engels. *Obras*, t. 18, p. 272.

<sup>10</sup> C. Marx. *Observaciones al libro de Wagner “Manual de economía política”*. C. Marx y F. Engels. *Obras*, t. 19, p. 377.

<sup>11</sup> V.I. Lenin. *Resumen del libro de Aristóteles “Metafísica”*. O.C., t. 29, p. 330.

que no participan directamente en la producción material. "...La cabeza que planifica el trabajo —señaló F. Engels— ya en una fase muy temprana del desarrollo de la sociedad (por ejemplo, en la familia simple) tuvo la posibilidad de obligar no a las propias manos, sino a manos ajenas a realizar el trabajo planeado por ella."<sup>12</sup>

Las representaciones, surgidas gracias a la imaginación en la actividad objetual-sensorial de las personas y en su comunicación, comenzaron a servir cada vez más como medio para planificar las acciones futuras y esto presuponia la comparación de sus diversas variantes y la elección de la mejor. Gracias a esto, las representaciones se hicieron objeto de la actividad del hombre sin una referencia directa a las cosas mismas. Surgió una actividad que permite transformar las imágenes ideales, los proyectos de las cosas sin cambiar hasta un cierto momento las cosas mismas.

El cambio del proyecto de la cosa, apoyado en la experiencia de sus transformaciones prácticas, genera ese tipo de actividad subjetiva del hombre que en filosofía se llama *pensamiento*. "Pensar significa inventar, construir 'en la mente' el proyecto idealizado (correspondiente a la finalidad de la actividad, a su idea) del objeto real que debe ser el resultado del proceso laboral presupuesto... Pensar significa transformar, en correspondencia con el proyecto ideal y el esquema idealizado de la actividad, la imagen inicial del objeto de trabajo en uno u otro objeto idealizado."<sup>13</sup>

La transformación de las imágenes puede realizarse tanto en el plano de las representaciones sensoriales como en la actividad verbal-discursiva, con ellas ligada. En ambos casos tienen importancia esencial los medios de expresión semiótica de las imágenes ideales: los patrones verbales y materiales que describen y representan los objetos y los procedimientos de su producción.

En la construcción y modificación del proyecto de la cosa surge la comprensión propiamente racional del objeto mismo de la actividad. Tal comprensión es un proceso complejo y contradictorio. En dependencia de las finalidades y medios de la actividad cognoscitiva integral puede afectar dos aspectos diferentes, aunque estrechamente ligados, que pasan de uno a otro, de la actividad objetual y su reproducción. Así, en forma

<sup>12</sup> F. Engels. *Dialéctica de la naturaleza*. C. Marx y F. Engels. *Obras*, t. 20, p. 493.

<sup>13</sup> L. Arséniev, V. Bibler, B. Kédrov. *Análisis del concepto en desarrollo*. Moscú, 1967, p. 29.

racional puede expresarse el aspecto directo, externo de la realidad, su existencia presente que actúa como objeto del pensamiento empírico. Pero en el proceso de comprensión también puede ser reproducida la existencia mediatizada, interna, de la realidad, la que constituye el objeto del pensamiento teórico.

### 3. Particularidades del pensamiento empírico

En épocas históricamente tempranas (y, en determinado sentido, hasta ahora) el proceso de transformación de las representaciones estaba indisolublemente ligado con la actividad material práctica y social de las personas. "La producción de las ideas y representaciones, de la conciencia —escribieron C. Marx y F. Engels— aparece al principio directamente entrelazada con la actividad material y el comercio material de los hombres, como el lenguaje de la vida real. Las representaciones, los pensamientos, el comercio espiritual de los hombres se presentan todavía, aquí, como emanación directa de su comportamiento material."<sup>14</sup>

En este período del desarrollo de la actividad cognoscitiva surgen y se expresan en diferentes sistemas semióticos (verbales y materiales) las representaciones mismas, tiene lugar la "idealización" primaria de determinados aspectos de la vida material y ante todo de los que pueden observarse y constatarse en la percepción. Todo esto permite diferenciar y designar verbalmente nuevas clases de objetos. Sobre la base de las designaciones verbales dadas a las representaciones generales y a los resultados de las observaciones directas, el hombre puede estructurar juicios (por ejemplo, "Esto es una piedra", "Esto es una casa", "Este pequeño animal gris es un conejo, puede comerse", etc.). Una serie de tales juicios particulares sobre cualquier objeto puede ser sustituida por una nueva palabra, una denominación cuyo contenido puede ser una representación reducida o general de todo un grupo de objetos. Con ayuda de estas representaciones generales y los juicios expresados a partir de éstas, el hombre está en condiciones de hacer razonamientos bastante complejos. Por ejemplo, apoyándose en su experiencia anterior, el cazador puede deducir, según las huellas dejadas por los animales, tanto el

---

<sup>14</sup> C. Marx y F. Engels. *La ideología alemana*. C. Marx y F. Engels. *Obras*, t. 3, p. 24.

hecho mismo de su estancia en el lugar como su cantidad, el momento en que se trasladaron, etc.

De tal forma, pues, la formación de las representaciones generales, directamente enlazadas con la actividad práctica, crea las condiciones indispensables para realizar la compleja actividad espiritual que habitualmente se llama pensamiento. Para éste son características la formación y utilización de las palabras-denominaciones que permiten dar a la experiencia sensorial la forma de universalidad abstracta. Gracias a dicha forma se puede generalizar la experiencia en los juicios, utilizarla en los razonamientos. Tal universalidad, basada en el principio de la repetibilidad abstracta, constituye una de las particularidades del pensamiento empírico. Este se constituye como forma transformada y expresada verbalmente de la actividad de los órganos de los sentidos, enlazada con la vida real; es el derivado directo de la actividad objetual-sensorial de las personas.

Por cuanto en la lógica formal tradicional se llama concepto a toda universalidad abstracta, expresada en una palabra (en realidad se trata sólo de una representación general) de ello se deduce que el pensamiento empírico tiene lugar en tales "conceptos". Además, "estas formas primarias de pensamiento conceptual tienen un carácter directamente empírico, una expresión sensorial en imágenes, aunque obtienen ya la expresión verbal indispensable"<sup>15</sup>.

Aquí se llama la atención sobre el hecho de que el pensamiento empírico tiene un carácter directo. Sin embargo, como señala con justeza L. Naúmenko, "lo empírico no es sólo el conocimiento directo de la realidad, sino también, lo que es más importante, el conocimiento de lo inmediato en la realidad, justamente del aspecto que se expresa por la categoría de existencia, de existencia presente, de cantidad, calidad, propiedad, medida"<sup>16</sup>.

La existencia del objeto en el tiempo y en el espacio, en la unicidad de la existencia presente, significa la manifestación de su inmediatez o carácter externo. "El conocimiento empírico es el movimiento en la esfera de esta exterioridad, la asimilación del aspecto de la realidad descrito por la categoría de existencia."<sup>17</sup>

<sup>15</sup> G. Kursánov. *El materialismo dialéctico acerca del concepto*. Moscú, 1963, p. 30.

<sup>16</sup> L. Naúmenko. *El monismo como principio de la lógica dialéctica*, p. 244.

<sup>17</sup> *Ibidem*, p. 245.

Tiene gran interés, en este sentido, una expresión de V.I. Lenin, referida a la caracterización del camino general del conocimiento: "Antes que nada *centellean* las impresiones, luego surge *algo*, después se desarrollan los conceptos de *calidad* (la definición de la cosa o el fenómeno) y *cantidad*. Después de esto el estudio y la reflexión dirigen el pensamiento hacia la cognición de la identidad —de la diferencia— del fundamento—de la esencia versus el fenómeno,—la causalidad, etc."<sup>18</sup>

La conversión de las "impresiones que centellean" en "algo" da al hombre un conocimiento de la determinación cuali-cuantitativa del objeto captado sensorialmente. "Lo primero y más inicial para nosotros es la sensación y en ella hay también inevitablemente *calidad*..."<sup>19</sup> La identidad y la diferencia también son accesibles al hombre en el plano concreto de las imágenes. Finalmente, incluso fenómenos que se caracterizan por las categorías de contraposición y contradicción pueden ser reflejadas en forma de representaciones. "La imaginación corriente —escribió V.I. Lenin— capta la diferencia y la contradicción..."<sup>20</sup>

Aunque el pensamiento empírico se realiza en categorías de la existencia presente sus posibilidades cognoscitivas son muy amplias. Asegura a las personas un amplio campo en la discriminación y designación de las propiedades de los objetos y sus relaciones, incluso las que en un momento determinado no son observables, sino que se deducen indirectamente sobre la base de razonamientos.

El procedimiento por el cual las personas, poseedoras del lenguaje, obtienen y emplean los datos sensoriales fue referido por nosotros a la esfera del pensamiento empírico. Sin embargo, el pensamiento es conocimiento racional. En consecuencia, en el análisis de la actividad cognoscitiva del hombre social no se puede, en general, utilizar la categoría "conocimiento sensorial" como eslabón aislado y peculiar, predecesor del "conocimiento racional". El conocimiento de la humanidad socializada tiene, desde el comienzo mismo, forma racional. En la actualidad muchos filósofos soviéticos sostienen este punto de vista. Aquí es necesario subrayar que el fundamento y la fuente de todos los conocimientos del hombre sobre la realidad son las sensaciones y las percepciones, los datos sen-

<sup>18</sup> V.I. Lenin. *Plan de la dialéctica (lógica) de Hegel*. O.C., t. 29, p. 301.

<sup>19</sup> *Ibidem*.

<sup>20</sup> V.I. Lenin. *Resumen del libro de Hegel "Ciencia de la lógica"*. O.C., t. 29, p. 128.

soriales. Pero los resultados de la actividad de los órganos de los sentidos del hombre son expresados por éste en forma verbal, la que acumula la experiencia de otras personas. "Lo sensorial y lo racional —escribe P. Kopnín— no son dos peldaños en el conocimiento, sino dos momentos, que lo penetran en todas las etapas del desarrollo... La unidad de lo sensorial y lo racional en el proceso del conocimiento no significa que uno siga al otro, sino que uno y otro participan permanentemente en nuestro conocimiento... En el hombre no se puede hablar siquiera del conocimiento sensorial como tal."<sup>21</sup>

El "carácter racional" de los datos sensoriales aparece no sólo en que se les da la forma verbal universalmente significativa (o forma de juicio), sino también en que un individuo aislado, guiándose por las necesidades sociales, diferencia, desde las posiciones de todo el género, las propiedades objetivas de las cosas y también tiene en consideración los juicios de otras personas.

#### 4. Sobre el contenido específico del pensamiento teórico

El contenido del pensamiento teórico es la existencia mediatizada, reflejada, esencial. El pensamiento teórico es el proceso de idealización de uno de los aspectos de la actividad objetual-práctica, la reproducción, en ella, de las formas universales de las cosas. Tal reproducción tiene lugar en la actividad laboral de las personas como peculiar experimento objetual-sensorial. Luego este experimento adquiere cada vez más un carácter cognoscitivo, permitiendo a las personas pasar, con el tiempo, a los experimentos realizados mentalmente.

V. Bíbler señala las siguientes particularidades esenciales del experimento realizado mentalmente: 1) el objeto de conocimiento es colocado mentalmente en condiciones en las que su esencia puede ponerse al descubierto con especial determinación; 2) la cosa dada se vuelve objeto de las posteriores transformaciones mentales; 3) en el experimento dado se forma un sistema de enlaces mentales en el que "cabe" dicho objeto. Si la estructura de este objeto puede representarse también como proceso de abstracción de las propiedades del objeto real, ese tercer momento se convierte, por esencia, en un agregado productivo del objeto mentalmente representado;

<sup>21</sup> P. Kopnín. *Las ideas filosóficas de V.I. Lenin y la lógica*, pp. 177-178.

sólo en este sistema peculiar de enlaces se desentraña su contenido<sup>22</sup>.

Las particularidades del experimento mental arriba señaladas conforman la base del pensamiento teórico, que ya no opera con representaciones sino propiamente con conceptos. El concepto aparece aquí como la forma de actividad mental por medio de la cual se reproduce el objeto idealizado y el sistema de sus relaciones, que en su unidad reflejan la universalidad o la esencia del movimiento del objeto material. El concepto actúa, simultáneamente, como forma de reflejo del objeto material y como medio de su reproducción mental, de su estructuración, es decir, como acción mental especial.

Tener un concepto sobre uno u otro objeto significa saber reproducir mentalmente su contenido, construirlo<sup>23</sup>. La acción de construcción y transformación del objeto mental constituye el acto de su comprensión y explicación, el descubrimiento de su esencia. V.I. Lenin señaló como correcta la siguiente tesis de Hegel: "...Entenderlo (al movimiento. —V.D.) significa expresar su esencia en forma de concepto". Habiendo anotado esta tesis, V.I. Lenin más adelante la repite, pero ya en forma generalizada: "Entender significa expresar en forma de conceptos"<sup>24</sup>. Esta tesis, a nuestro juicio, conserva asimismo su sentido en la siguiente formulación: expresar el objeto en forma de concepto significa comprender su esencia.

La circunstancia de que pensar significa actuar fue señalada, por ejemplo, por Kant: "Nosotros no podemos —escribió— imaginar una línea sin trazarla mentalmente, no podemos imaginar un círculo sin describirlo, no podemos representarnos las tres dimensiones del espacio sin trazar desde un punto tres líneas perpendiculares entre sí..."<sup>25</sup>. Pero el "trazado", la "descripción" mental, etc., no es otra cosa que la reproducción, la construcción del objeto en el plano ideal.

R. Nevanlinna señala la existencia de un enlace interno entre el contenido del concepto y el procedimiento de su construcción, de su idealización: "...La tendencia constructiva e idealizante está desarrollada con particular precisión en las

<sup>22</sup> Véase: V. Bibler. *El pensamiento creativo como objeto de la lógica (problemas y perspectivas)*. — En: *La creación científica*. Moscú, 1969, p. 200.

<sup>23</sup> "...Toda esencia es la norma de reproducción del objeto o, expresándose en lenguaje hegeliano, la medida" (Y. Borodái. *La imaginación y la teoría del conocimiento*. Moscú, 1966, p. 35).

<sup>24</sup> V.I. Lenin. *Resumen del libro de Hegel "Lecciones de historia de la filosofía"*. O.C., t. 29, p. 231.

<sup>25</sup> I. Kant. *Obras*. Moscú, 1964, t. 3, p. 206.

ciencias teóricas, sobre todo en las matemáticas donde ha sido llevada al rango de principio rector<sup>26</sup>. Esta tendencia se descubre, por ejemplo, en el pasaje del espacio directamente percibido al representado, pasaje que "tiene lugar sólo parcialmente por vía de la abstracción, es decir, de la exclusión (desde el punto de vista de la geometría) de los detalles y cualidades sin importancia. En lo esencial, este pasaje está condicionado también por un momento constructivo, podría decirse productivo. En la descripción del origen de los conceptos no se presta bastante atención, en general, a esta última circunstancia"<sup>27</sup>. Como vemos, R. Nevanlinna destaca especialmente, en el proceso de formación del concepto, el momento constructivo en la "tendencia idealizante".

En la producción espiritual, como en la material, existen medios propios para reproducir el objeto. Además, el hombre utiliza un "ardid": descubre y recrea las propiedades de los objetos a través de sus relaciones y enlaces mutuos. Una cosa se convierte en medio para encarnar las propiedades de otras cosas, actuando como su patrón y medida. El resultado de esta encarnación puede ser representado, por ejemplo, en una escala de dureza o en una representación de las formas del espacio. Aquí las propiedades de la medida y del patrón no representan su propia naturaleza sino la naturaleza de otras cosas; la medida y el patrón resultan sus símbolos. Los diferentes sistemas de símbolos (materiales, gráficos) pueden convertirse en medios para establecer patrones y, con ello, idealizar los objetos materiales, en medios de pasaje de éstos al plano mental. "La existencia funcional del símbolo —escribe E. Iliénkov— consiste en que él... actúa como medio, como instrumento para revelar la esencia de otras cosas captadas sensorialmente, es decir, su universalidad..."<sup>28</sup> La puesta al descubierto y la expresión en los símbolos de la existencia mediatizada de las cosas, de su universalidad, no es otra cosa que el pasaje a la reproducción teórica de la realidad.

Es necesario tener en cuenta que los símbolos, que expresan lo universal en los objetos, son formas de la actividad humana. Por eso si un hombre (y no la sociedad en conjunto) utiliza símbolos y patrones en la acción práctica con la finalidad de obtener alguna cosa particular, que pertenece a la universalidad dada, su forma idealizada (concepto) en el plano de la

<sup>26</sup> R. Nevanlinna. *El espacio, el tiempo y la relatividad*. Moscú, 1966, p. 21.

<sup>27</sup> *Ibidem*.

<sup>28</sup> E. Iliénkov. *Lógica dialéctica*, p. 178.

secuencia temporal será primaria con respecto a la cosa particular, real, sensorialmente captada.

Habitualmente se ilustra esta tesis citando la definición del círculo dada por Spinoza. Nosotros también utilizaremos este ejemplo. Spinoza veía la esencia del círculo en el acto de su origen, de su construcción ("creación"). La definición del círculo debe expresar la causa del origen de la cosa dada, el método de su construcción. "... El círculo, según esta regla —escribe Spinoza—, debe definirse así: es la figura descrita por cualquier línea, uno de cuyos extremos es fijo y el otro es móvil."<sup>29</sup> Aquí se indica el método para obtener cualesquiera círculos, infinitamente diversos. Como indica con justeza Y. Borodái, en este caso "Spinoza no hace otra cosa que *describir la construcción y el procedimiento de acción de un simplísimo instrumento de trabajo, el compás*"<sup>30</sup>. Dicho con otras palabras, en forma de concepto de círculo se da la idealización literal del esquema de la actividad con un instrumento simplísimo, la actividad de construcción del objeto en sus características universales, esenciales.

Los conceptos, históricamente formados en la sociedad, existen objetivamente en las formas de la actividad del hombre y en sus resultados, o sea, en los objetos creados de manera racional. Las personas aisladas (y ante todo los niños) los captan y los asimilan antes de aprender a actuar con sus manifestaciones empíricas particulares. El individuo debe actuar y producir las cosas según los conceptos que, como normas, ya existen en la sociedad con anterioridad; él no los crea, sino que los capta, se los apropia. Sólo entonces se comporta con las cosas humanamente. El concepto como norma de la actividad para los individuos actúa en la enseñanza como primario con respecto a sus diversas manifestaciones particulares. Este concepto como algo universal es el prototipo y la escala para evaluar las cosas con las que el individuo se encuentra empíricamente.

Dicho con otras palabras, el individuo no tiene ante sí una cierta naturaleza no asimilada, interactuando con la cual debe formar los conceptos; ellos ya le son dados en la experiencia cristalizada e idealizada, históricamente formada de las personas. Simultáneamente, el concepto aparece como formación secundaria en relación con la actividad productiva conjunta de toda la humanidad socializada.

<sup>29</sup> B. Spinoza. *Obras escogidas*. Moscú, 1957, t. 1, p. 352.

<sup>30</sup> Y. Borodái. *La imaginación y la teoría del conocimiento*, p. 97.

La tarea general del conocimiento consiste, como escribió V.I. Lenin, en abarcar "...la regularidad universal de la naturaleza en eterno desarrollo y movimiento"<sup>31</sup>. Dentro del todo natural en desarrollo las cosas constantemente cambian, pasan a ser otras, desaparecen. Pero cada cosa no cambia y desaparece, sino que pasa a ser otra, la que dentro de cierta interacción más amplia de las cosas aparece como la consecuencia indispensable de la existencia de la cosa desaparecida, que conserva de ella lo positivo (en los límites de toda la naturaleza esto constituye la relación universal).

Inicialmente el conocimiento separa y fija la cosa en sus cambios externos, en sus relaciones y enlaces aislados. "Si esta vinculación —señala G. Davidova— se fija como independiente, como existente por sí misma, no derivada de otra cosa y no generadora de otra cosa, tenemos cierta representación sobre el cambio, la constatación empírica de un hecho aislado..."<sup>32</sup>

Tal constatación empírica no da por sí misma un conocimiento de en qué y por qué justamente en eso suyo se transforma la cosa dada.

Pero las transformaciones y vinculaciones aisladas de la cosa pueden examinarse como momentos de una interrelación más amplia, dentro de la cual ella es sustituida regularmente por otra. Sin embargo, dicho tránsito conserva todo lo positivo de la primera cosa, indispensable para este sistema más amplio e integral de interacción. Esto será ya un examen teórico de la formación misma de las cosas, de su mediatización mutua. Tal pensamiento "siempre pertenece a cierto sistema de interacción, a un área de fenómenos sucesivamente ligados, que constituyen en conjunto un cierto todo organizado"<sup>33</sup>.

En consecuencia, el pensamiento teórico tiene su contenido peculiar, diferente del contenido del pensamiento empírico; es el área de los fenómenos objetivamente interrelacionados, que conforman un sistema integral, sin el cual y fuera del cual estos fenómenos sólo pueden ser objeto de examen empírico.

En el análisis de la producción social C. Marx mostró la importancia esencial del todo para la comprensión de sus componentes aislados: "Cada forma de sociedad tiene una

<sup>31</sup> V.I. Lenin. *Resumen del libro de Hegel "Ciencia de la lógica"*. O.C., t. 29, p. 164.

<sup>32</sup> G. Davidova. *Sobre la naturaleza del concepto en los "Cuadernos filosóficos" de V.I. Lenin*. — En: *La dialéctica, teoría del conocimiento*, p. 316.

<sup>33</sup> *Ibidem*.

producción determinada, la que define el lugar y la influencia de todas las restantes producciones y cuyas relaciones, por ello, también definen el lugar y la influencia de todas las restantes producciones. Se trata de la iluminación general, en la que desaparecen todos los demás colores y que los modifica en sus particularidades. Es un éter especial que determina la proporción de todo lo existente en él observable”<sup>34</sup>.

En las dependencias empíricas la cosa aislada aparece como una realidad autónoma. En las dependencias, descubiertas por la teoría, la cosa aparece como medio de manifestación de otra dentro de cierto todo. Dicho tránsito de cosa a cosa, la superación de la especificidad de la cosa durante su conversión en otra, es decir, su conexión interna, aparece como objeto del pensamiento teórico. Este siempre trata con cosas reales, dadas sensorialmente, pero alcanza el proceso de su mutuo pasaje, de su relación dentro de cierto todo y en dependencia de él. “...Es obra de la ciencia— escribió C. Marx— el reducir los movimientos visibles y puramente aparentes a los movimientos reales e interiores...”<sup>35</sup>

La diferencia de contenido entre el pensamiento empírico y el teórico generó la diferencia de sus formas. Como ya se señaló antes, las dependencias empíricas pueden ser descritas verbalmente como resultado de las observaciones sensoriales. Por cuanto se repiten, una clase de dependencias debe ser diferenciada de otras. La diferenciación y la clasificación aparecen, justamente, como funciones de las representaciones generales, de los conceptos empíricos. C. Marx da la siguiente caracterización de la comprensión empírica de las cosas, propia de un “observador ajeno a la ciencia”, la que, en lugar de penetrar en la relación interna “...se limita a describir, catalogar, exponer y esquematizar, a medida que el autor va descubriéndolas, todas las manifestaciones externas del proceso de la realidad”<sup>36</sup>. La repetición externa, la similitud, la desmembración son las propiedades generales de la realidad captadas y “esquematizadas” por los conceptos empíricos.

En contraposición a esto, las dependencias internas, esenciales no pueden ser observadas directamente, por cuanto en la existencia presente, formada, resultante y desmembrada ellas ya

<sup>34</sup> *De la herencia manuscrita de C. Marx*. C. Marx y F. Engels. *Obras*, t. 12, p. 733.

<sup>35</sup> C. Marx. *El Capital*, tomo III. C. Marx y F. Engels. *Obras*, t. 25, parte I, p. 343.

<sup>36</sup> C. Marx. *El Capital*, tomo IV. C. Marx y F. Engels. *Obras*, t. 26, parte II, p. 177.

no están dadas. Lo interno se descubre en las mediatizaciones, en un sistema, dentro del todo en su formación. Dicho con otras palabras, aquí lo presente y observable debe ser correlacionado mentalmente con lo pasado y con las potencias del futuro; en estos tránsitos está la esencia de la mediatización, de la formación del sistema, del todo a partir de las diferentes cosas interactuantes. El pensamiento teórico y el concepto deben reunir las cosas desemejantes, diferentes, multifacéticas, no coincidentes y señalar su peso específico en ese todo.

En consecuencia, como contenido específico del concepto teórico aparece la relación objetiva de lo universal y lo singular (lo integral y lo diferente). En tal concepto, a diferencia del empírico, no está incluido algo que sea igual en cada objeto de la clase, sino que descubren las interrelaciones de objetos aislados dentro del todo, dentro del sistema de su formación.

En el materialismo dialéctico esta integridad objetiva, existente por medio de la conexión de las cosas singulares, se llama *lo concreto*. Lo concreto, según C. Marx, es "la unidad de lo diverso"<sup>37</sup>. En su exterioridad, como algo formado, está dado en la contemplación, en la representación, que capta el momento de la interrelación general de sus manifestaciones. Pero la tarea consiste en representar esto concreto como algo en formación, en el proceso de su origen y mediatización, porque sólo dicho proceso conduce a la completa diversidad de las manifestaciones del todo. Se trata de examinar lo concreto en desarrollo, en movimiento, en el que pueden ser descubiertas las conexiones internas del sistema y, con ello, las relaciones de lo singular y lo universal.

Es importante subrayar que la principal diferencia entre los conceptos teóricos y las representaciones generales consiste en que en estos conceptos se reproduce el proceso de desarrollo, de formación del sistema, de la integridad, de lo concreto y sólo dentro de ese proceso se ponen al descubierto las particularidades y las interrelaciones de los objetos singulares. Caracterizando la diferencia entre el concepto y la representación, V.I. Lenin señaló que el concepto "por su naturaleza = *transición*"<sup>38</sup>. Expresa el encadenamiento, la ley, la necesidad de las cosas singulares. "La imaginación corriente capta la diferencia y la contradicción, pero no la *transición* de lo

<sup>37</sup> De la herencia manuscrita de C. Marx. C. Marx y F. Engels. Obras. t. 12, p. 727.

<sup>38</sup> V.I. Lenin. Resumen del libro de Hegel "Ciencia de la lógica". O.C., t. 29, pp. 206-207.

uno a lo otro, y *eso es lo más importante*.<sup>39</sup>

Las fuentes del pensamiento teórico se encuentran en el proceso mismo del trabajo productivo. Dicho pensamiento siempre está internamente ligado con la realidad dada en forma sensorial. Más aún, justamente el pensamiento teórico (y de ninguna manera el empírico) realiza en plena medida las posibilidades cognoscitivas que la práctica objetual-sensorial, recreadora en su esencia experimental de los enlaces universales de la realidad, abre ante el hombre. El pensamiento teórico idealiza los aspectos experimentales de la producción, dándoles inicialmente la forma de experimento cognoscitivo objetual-sensorial y luego de experimento mental, realizado en forma de concepto y por medio de éste. Es verdad que se requirió un tiempo considerable para que en el proceso de desarrollo histórico de la producción material y espiritual el pensamiento teórico adquiriera soberanía y su forma actual.

### 5. La modelación como medio del pensamiento científico

Todos los tipos de actividad espiritual del hombre, entre ellos el científico, no son realizados por individuos aislados, sino que constituyen procesos sociales. Poseen procedimientos y medios, formados histórico-socialmente, de construcción y operación con los objetos, para su idealización, fijación y transformación.

En principio, el pensamiento teórico no tiene por objeto la diversidad inmediata de las cosas; las estudia a través de la objetivación idealizada específica y sólo entonces realiza sus posibilidades. Los símbolos y los signos son los medios de construcción de la objetivación idealizada. Los símbolos son representantes sensoriales de cierto género de objetos (pueden combinarse con los signos, con la designación verbal y semiótica). La forma sensorial del símbolo es semejante a los objetos que representa. Por ejemplo, la escala de dureza, materialmente representada, es un símbolo de un determinado ordenamiento referido a la propiedad "dureza". La forma sensorial del signo no tiene semejanza física con el objeto que designa (a los

<sup>39</sup> Ibidem, p. 128.

sistemas pertenece el lenguaje natural, los signos artificiales)<sup>40</sup>.

En la ciencia, la modelación es un tipo peculiar de idealización simbólico-semiótica. En la actualidad este término es empleado amplia y frecuentemente con diferentes significados. A nuestro juicio, la más aceptable es la definición que da V. Shtoff de este concepto. "Por modelo se comprende un sistema representado mentalmente o realizado materialmente, el cual reflejando o reproduciendo el objeto de investigación es capaz de sustituirlo de manera que su estudio nos dé una nueva información sobre este objeto"<sup>41</sup>.

V. Shtoff diferencia tipos materiales y mentales de modelos. Los primeros permiten una transformación objetal; los segundos, naturalmente, sólo una transformación mental. El primer tipo se divide en tres subtipos: 1) modelos que reflejan las particularidades espaciales de los objetos (por ejemplo, maquetas); 2) modelos que tienen un parecido físico con el original (por ejemplo, un modelo de una represa); 3) modelos matemáticos y cibernéticos que reflejan las propiedades estructurales de los objetos. Los modelos mentales se dividen en: 1) en imágenes icónicas (diseños, dibujos, globos, barras, etc.); 2) modelos semióticos (por ejemplo, la fórmula de la ecuación algebraica, etc.). Los modelos semióticos requieren una interpretación especial, sin la cual pierden la función de modelos.

Cualquier modelo, según V. Shtoff, debe ser demostrativo. Pero se trata de una demostración peculiar. La especificidad del carácter visual del modelo material consiste en que su percepción está indisolublemente ligada con la comprensión de su estructura. "El carácter demostrativo de la percepción del modelo material presupone, simultáneamente, una participación significativa del pensamiento, la aplicación de los conocimientos teóricos y de la experiencia acumulados. Al percibir el modelo, el experimentador... comprende qué ocurre en él."<sup>42</sup>

Los elementos aislados de los modelos semióticos no tienen parecido externo con el original. Al mismo tiempo, como señala V. Shtoff, los sistemas semióticos en su estructura reproducen, copian la estructura del objeto. Por ejemplo, la fórmula quími-

<sup>40</sup> Los signos cumplen un papel especial en la construcción del objeto idealizado. Este objeto aparece como sistema jerarquizado de sustituciones del objeto por los signos, incluidos en determinadas condiciones de operación con ellos. Estos sistemas de sustitución existen realmente como objetos de un género especial.

<sup>41</sup> V. Shtoff. *La modelación y la filosofía*. Moscú-Leningrado, 1966, p. 19.

<sup>42</sup> *Ibidem*, pp. 283-284.

ca es un modelo semiótico, la relación y la secuencia de cuyos elementos transmiten el carácter de la relación química real, la estructura de la sustancia. Claro, como en cualquier otro tipo de modelos, es una reproducción aproximada, simplificadora, esquematizadora del objeto real.

El científico norteamericano R. Feynman escribe: "La fórmula química es simplemente un cuadro... de la molécula. Cuando el químico escribe la fórmula en la pizarra trata, hablando brevemente, de dibujar la molécula en dos dimensiones"<sup>43</sup>. Una consideración análoga en relación con las fórmulas matemáticas expresó en su momento el matemático ruso P. Chébishev: "Toda relación entre símbolos matemáticos refleja las correspondientes correlaciones entre las cosas reales"<sup>44</sup>. Dicho con otras palabras, los modelos semióticos reflejan las conexiones y relaciones de los objetos reales, y en ese sentido se pueden considerar las conexiones y relaciones entre los signos (matemáticos, químicos, etc.) como expresión visual del original.

Como es sabido, los modelos se usan ampliamente en los experimentos. En lugar de estudiar un objeto real cualquiera es conveniente, por unas u otras razones, investigar su sustituto, que reproduce al objeto en una u otra relación. La investigación de tal sustituto permite obtener nuevos datos sobre el objeto mismo; en ellos consiste la principal función del sustituto como modelo.

Pero los modelos no son simples sustitutos de los objetos. Las condiciones de reacción, por ejemplo, de un modelo material son tales que "en sus elementos y en las relaciones entre ellos están separadas y fijadas las vinculaciones esenciales y necesarias que forman una estructura completamente determinada"<sup>45</sup>. Los modelos son una forma peculiar de abstracción, en la que las relaciones esenciales del objeto están fijadas en enlaces y relaciones visualmente perceptibles y representadas de elementos materiales o semióticos. Se trata de una peculiar unidad de lo singular y lo general, en la que en primer plano se presenta lo general, lo esencial.

Conviene subrayar que la expresión concreta en imágenes de las relaciones esenciales de la realidad no es un acto por el cual se las capte en forma elemental y primariamente sensorial.

<sup>43</sup> Citado según: V. Shtoff. *La modelación y la filosofía*, p. 163.

<sup>44</sup> Citado según: N. Bernshtéin. *Chébishev y su influencia en el desarrollo de las matemáticas*. — *Memorias científicas de la Universidad Estatal de Moscú*, fasc. 91, 1947, p. 37.

<sup>45</sup> V. Shtoff. *La modelación y la filosofía*, p. 281.

Los modelos y las representaciones a ellos vinculadas constituyen productos de una compleja actividad cognoscitiva, la que incluye, ante todo, la elaboración mental de material sensorial inicial, su "depuración" de momentos casuales, etc. Los modelos son los productos y el medio de realización de esta actividad.

## 6. Lo sensorial y lo racional en el pensamiento

Como resultado del desarrollo de la actividad objetual-práctica de las personas la sensibilidad del hombre es contradictoria por su contenido. La sensación y la percepción, por sí mismas, reflejan la existencia presente. Pero, a través de la acción práctica, que enfrenta convenientemente entre sí a las cosas (el objeto y el medio de trabajo), en la sensibilidad "penetra" otro contenido: la mediatización y la continuidad de la existencia, su contenido interno. La acción práctica, siendo sensorio-objetal, reúne en sí elementos de un contenido contrapuesto por sus particularidades: lo externo y lo interno, lo existente y lo mediatizado, lo singular y lo universal. Aquí estos momentos se encuentran en unidad inmediata.

La complejización de la práctica y la comunicación, por una parte, desarrolló los medios de idealización y, por otra, llevó a la división de la actividad laboral integral del hombre entre el trabajo de la cabeza planificadora y el de las manos ejecutivas. La consolidación de esa división tuvo sus causas históricas socioeconómicas. Por causas especiales se rompió la unidad inmediata de los aspectos contrapuestos existentes en el contenido de las acciones prácticas. Por una parte, comenzaron a formarse aisladamente las representaciones que fijaban las propiedades inmediatas de la existencia, traducidas al lenguaje de la universalidad abstracta. Gracias a esto se elaboró una simplísima orientación racional de las personas en los objetos y medios del trabajo, en los fenómenos de la vida social y la subordinación de las correspondientes representaciones. Se trataba de la orientación en los modos ya establecidos y canonizados de producción, con empleo de instrumentos relativamente estables, los que requerían aprendizaje, adquisición de hábitos. Este tipo de orientación en la existencia externa presente se convirtió en la base del desarrollo del pensamiento empírico de las masas de trabajadores, ejecutores de operaciones laborales y socialmente significativas.

Al mismo tiempo, en las personas se formaban las capacidades para planificar la producción y la vida social, para crear

proyectos de nuevos instrumentos, la tecnología para su fabricación y empleo. En la actividad se independizó otro aspecto de la acción práctica: lo vinculado con la separación de las propiedades universales, mediatizadas, de las cosas. Además, esta independización ocurrió, por lo visto, por otra vía que en el primer caso. Se puede suponer que aquí la acción sensorial práctica conservó su forma externa, objetal, pero cambió su destinación; comenzó a emplearse no para la obtención directa del producto sino para finalidades cognoscitivas. Esto generó acciones específicas sensorio-objetales comprensivas, las que reproducían una u otra forma del movimiento de las cosas. Tales acciones, como señala A. Leóntiev, pueden, por ejemplo, contribuir a solucionar la tarea de evaluación "de la utilidad del material inicial o del producto intermedio por vía de la prueba previa, de su 'aplicación' práctica. Tal tipo de acciones, subordinadas a una finalidad cognoscitiva, cuyo resultado son los conocimientos logrados por su intermedio, representan ya el verdadero pensamiento en su forma externa, práctica"<sup>46</sup>.

En tal pensamiento —pensamiento en su forma externa— se adquiriría forma ideal el carácter reproductor de los procedimientos de la actividad laboral. Aquí se formó, esencialmente, el experimento objetal-sensorial. La actividad mental se convertía paulatinamente en actividad interna, en trabajo cumplido por el hombre "para sí".

Aquí es importante subrayar lo siguiente: la sensibilidad humana, en forma de acción objetal, que tiene carácter cognoscitivo, sale de los límites de la exterioridad y de la inmediatez de la existencia. Tal acción puede reproducir los momentos de mediatización, las conexiones de las cosas, su universalidad. Esta posibilidad se fija y amplía a cuenta del uso de la simbología material y luego de los signos verbales (el empleo de estos últimos sirve para pasar de las formas externas y objetales de las acciones cognoscitivas a sus análogas verbales discursivas, es decir, a las acciones propiamente mentales)<sup>47</sup>.

La organización del experimento sensorio-objetal y el empleo de la simbología material presuponen formas complejas de actividad basada en representaciones. En ellas, por lo visto, juega un gran papel la imaginación. En las etapas históricamente tempranas de formación, esta actividad cognoscitiva sensorial, evidentemente, estaba ligada de una u otra manera con otros procedimientos de asimilación del mundo, en particular

<sup>46</sup> A. Leóntiev. *Obras psicológicas escogidas*, t. II, p. 86.

<sup>47</sup> Véase: *ibidem*, p. 87.

con el artístico, al cual también le es inherente, en forma peculiar, el reflejo de las formas universales de las cosas.

Tal actividad sensorio-objetal integral, que se apoya en la imaginación productiva, capta en la representación los enlaces universales de la existencia, pero sólo como manifestación indiferenciada de la integridad, como impresión general. F. Engels descubrió, por ejemplo, esta capacidad en los griegos antiguos: "Los griegos —precisamente porque ellos aún no alcanzaron la desmembración, el análisis de la naturaleza— examinan la naturaleza en general, como un todo. La relación universal de los fenómenos de la naturaleza no es demostrada en detalle: para los griegos es el resultado de la contemplación inmediata"<sup>48</sup>.

"La contemplación inmediata" de los griegos es su filosofía, en la que "el pensamiento dialéctico aparece en su simplicidad primitiva"<sup>49</sup>. La "contemplación" resulta coincidente con el pensamiento verdaderamente humano, reflexivo, es decir, dialéctico. La psicología tradicional y la lógica formal no podrían estar de acuerdo con tal identificación de términos que designan diferentes formas del conocimiento.

Para la teoría dialéctica del conocimiento tal coincidencia de los términos citados es completamente admisible. Como se señaló más arriba, el surgimiento del experimento sensorio-objetal constituyó, por esencia, el surgimiento del pensamiento teórico en su forma externa, objetal. Tipos especiales de actividad sensorial ("la contemplación viva") son capaces de reflejar la conexión universal; es decir, pueden cumplir el papel de pensamiento teórico, pero reflejan aún en forma no desmembrada, por cuanto este pensamiento aparece en su "simplicidad primitiva", aún no se ha desarrollado, no ha obtenido verdadera soberanía. Es verdad que, como se señalará en el próximo párrafo, incluso con los medios desarrollados del pensamiento teórico contemporáneo, la contemplación y la representación de las conexiones universales del sistema analizado constituyen importantes condiciones para su reproducción correcta y exitosa en forma de conceptos.

Así pues, no se puede hablar sobre la sensibilidad "en general" al determinar su relación con los diferentes tipos de pensamiento. Al decir, por ejemplo, "esto es un objeto captado sensorialmente" no predefinimos el tipo de su expresión racional. Si este objeto es examinado en sí mismo, fuera de

<sup>48</sup> F. Engels. *Dialéctica de la naturaleza*. C. Marx y F. Engels. *Obras*, t. 20, p. 369.

<sup>49</sup> *Ibidem*.

cierto sistema y de la conexión con otros objetos, puede convertirse en contenido del pensamiento empírico. Si el mismo objeto se analiza dentro de cierta concreción y sólo aquí pone al descubierto sus verdaderas particularidades, se convertirá en contenido del pensamiento teórico. Este se apoya enteramente en datos fácticos, en conocimientos sensoriales; ese pensamiento es el medio para unirlos y explicarlos.

El límite entre la experiencia propiamente sensorial y el pensamiento teórico no pasa por la línea de "admitir" el objeto dado tal como es en sí mismo o en la conexión observada con otros objetos, sino por la línea de aclarar las causas internas y las condiciones de su origen (para qué y por qué, sobre qué base, debido a qué posibilidad se convirtió en lo que es y no en otra cosa). La experiencia sensorial de primer tipo se apoya en las observaciones y representaciones. La experiencia de segundo tipo, incluyendo de manera peculiar la observación, se apoya en la acción cognoscitiva, que descubre las conexiones internas como fuente de los fenómenos observados. Las acciones que establecen las conexiones entre lo externo y lo interno (singular y universal) constituyen la base de la comprensión del objeto. El seguimiento del proceso de formación de lo concreto, con ayuda de tales acciones, es el pensamiento, realizado en forma de conceptos, es decir, el pensamiento teórico.

Las acciones cognoscitivas sensorio-objetales son la verdadera base de los conceptos que poseen forma simbólico-semiótica. Los conceptos, apoyándose en estas acciones, ponen al descubierto el contenido universal de los objetos, los sistematizan y forman una teoría, la que se corresponde con el contenido interno de los objetos.

Las vinculaciones entre las acciones objetales cognoscitivas y los conceptos representan la unidad de lo sensorial y lo racional en el conocimiento teórico de la realidad. Separar una cosa de otra significa privar a la operación con los conceptos, en el plano de experimento mental, tanto de elementos de contenido universal como de la fuente objetal de nuevas formas de acciones mentales. Si ocurre semejante ruptura la acción objetal cognoscitiva pierde su finalidad y orientación.

De esta manera, pues, el reconocer la especificidad del contenido objetivo del pensamiento teórico no disminuye el papel y la importancia de las fuentes sensoriales en el conocimiento. Al mismo tiempo, sólo tal reconocimiento determina el lugar y la forma de su inclusión en el pensamiento teórico, pone al descubierto su necesidad como medio especial de

reflejo de la realidad, cuya destinación es "captarla" más profunda y determinadamente, en conjunto.

V.I. Lenin señaló la especificidad del contenido del pensamiento teórico. Citaremos un párrafo suyo que se refiere directamente a la correlación entre la representación sensorial y el pensamiento teórico: "...en *cierto* sentido, la representación, por supuesto, es inferior. El fondo del problema reside en que el pensamiento debe *aprehender* toda la 'representación' en su movimiento, pero *para eso el pensamiento* debe ser dialéctico. ¿La representación *se acerca* más a la realidad que el pensamiento? Sí y no. La representación no puede abarcar el movimiento *en su totalidad*; por ejemplo, no abarca el movimiento que tiene una velocidad de 300.000 km por segundo, mientras que *el pensamiento* lo capta y debe captarlo"<sup>50</sup>.

En esta tesis está expresada concentradamente la esencia del enfoque dialéctico acerca de la correlación entre la representación y el pensamiento en la actividad cognoscitiva de las personas. La tarea del pensamiento es abarcar toda representación en su movimiento, es decir, expresar el conjunto de los datos sensoriales en desarrollo, y para ellos es indispensable el pensamiento dialéctico. El pensamiento debe abarcar el movimiento en conjunto y puede resolver esta tarea. El pensamiento es capaz de alcanzar un contenido objetivo inaccesible a la representación.

En la evaluación de las posibilidades cognoscitivas de la sensibilidad es importante tomar en cuenta los juicios de Hegel sobre los tres escalones de la conciencia: la conciencia sensible, la percepción y el entendimiento (la forma siguiente y más alta del espíritu es la autoconciencia). La conciencia sensible, la base de cuyo contenido son las sensaciones, revela al sujeto el objeto en su inmediatez y singularidad como unidad verdadera del contenido diverso y aislado de las sensaciones, como algo dado, que el sujeto no sabe de dónde proviene y por qué tiene justamente esta forma determinada. Es notable que Hegel, quien destacó la especificidad del proceso del pensamiento, subrayara simultáneamente el papel de las sensaciones como fuente auténtica de todos los tipos de conocimiento. Así, escribió: "En la sensación está contenida toda la razón, el conjunto del material del espíritu. Todas nuestras representaciones, ideas y conceptos sobre la naturaleza externa, el derecho, la moral y

---

<sup>50</sup> V.I. Lenin. *Resumen del libro de Hegel "Ciencia de la lógica"*. O.C., t. 29, p. 209.

sobre el contenido de la religión se desarrollan en nuestra inteligencia sensible"<sup>51</sup>.

En la conciencia percipiente lo singular entra en determinada relación con lo universal, pero precisamente entra, sin poner aún de manifiesto la verdadera unidad entre ellos. La percepción puede "poner" el material sensorial en relación con lo universal no observable inmediatamente, logrando la vinculación de las cosas singulares dispersas. Pero por cuanto las singularidades permanecen siendo independientes y diferenciables de lo universal, su conexión es sólo la sustitución de uno por el otro. La percepción, según Hegel, "hace evidente lo que, si las circunstancias dadas están a la vista, de ello se deduce..."<sup>52</sup>

La sustitución de lo singular y lo universal en la percepción lleva a contradicciones que se resuelven en el entendimiento. El alcanza la unidad de lo singular y lo universal, pero sólo como su identidad abstracta, no diferenciada dentro de sí misma (la diferencia, característica de la identidad concreta aparece en el nivel de la autoconciencia).

De esta manera, junto con la sensación-observación Hegel separó otra forma de actividad sensorial, la percepción, capaz de correlacionar lo singular y lo universal, la que establece las condiciones universales de realización de cualquier acontecimiento (previsión de la consecuencia por las condiciones presentes). A nuestro juicio, aquí Hegel se acercó mucho a la caracterización del papel que cumple la actividad sensorio-objetual en el descubrimiento de las conexiones esenciales de los fenómenos.

En el examen de la cuestión sobre la especificidad de la contemplación viva como forma de reflejo tienen gran interés algunas ideas expresadas, en su momento, por Hegel. Este señaló que, en el sentido más amplio, la "contemplación" se puede referir ya a la conciencia sensible (como, en realidad, se hace frecuentemente). Sin embargo, en su significación auténtica la contemplación se diferencia sustancialmente de la inmediatez de la conciencia sensible. El objeto de la contemplación tiene la destinación de ser "no único, desintegrado en la diversidad de aspectos, sino el conjunto integral que es mantenido firmemente por la conexión completa de las determinaciones... La contemplación animada, auténtica, por el contrario, capta la sustancia del objeto en toda su plenitud"<sup>53</sup>.

<sup>51</sup> G.W.F. Hegel. *Obras*. Moscú, 1956, t. III, p. 245.

<sup>52</sup> *Ibidem*, p. 211.

<sup>53</sup> *Ibidem*, p. 251.

Por eso es justo partir de la contemplación del objeto; sólo entonces se puede avanzar en el examen de sus rasgos peculiares, sin perderse en los aspectos particulares, en la diversidad de detalles dispersos. Pero teniendo presente la importancia extraordinaria de la contemplación, que fija la sustancia del objeto, el verdadero conocimiento no puede detenerse en ella. "En la contemplación inmediata — escribe Hegel — yo tengo, es verdad, ante mí todo el objeto en su totalidad, pero sólo en el conocimiento desarrollado unilateralmente que vuelve a la forma de la contemplación simple, el objeto está ante mi espíritu como un cierto conjunto sistemático, integral, desmembrado dentro de sí mismo."<sup>54</sup>

Tal contemplación, a diferencia de la observación sensorial habitual, conforma una actividad compleja, que se apoya en una alta cultura general del hombre. Hegel subrayó especialmente este momento: "En general sólo el hombre culto domina la contemplación, que está libre de lo casual, pertrechada de la plenitud del contenido racional"<sup>55</sup>.

Así pues, la contemplación, que refleja el carácter concreto del objeto no debe ser identificada con cualquier sensibilidad. Como se mostró más arriba, F. Engels encontró precisamente esta forma de contemplación inmediata "de la totalidad", de lo universal en la naturaleza, en los griegos antiguos, considerándola al mismo tiempo el comienzo del pensamiento dialéctico en su "simplicidad primitiva"<sup>56</sup>.

### 7. El procedimiento de ascensión de lo abstracto a lo concreto

La reproducción teórica de lo concreto real como unidad de lo diverso se realiza por el procedimiento de ascensión de lo abstracto a lo concreto. Según las palabras de C. Marx esto "... es el procedimiento, con ayuda del cual el pensamiento asimila lo concreto, lo reproduce como espiritualmente concreto"<sup>57</sup>. Si lo concreto espiritual, como un todo mental, es el producto de la cabeza pensante que actúa según este procedimiento, si en el pensamiento lo concreto aparece como proceso

<sup>54</sup> Ibidem., p. 252.

<sup>56</sup> Ibidem.

<sup>56</sup> F. Engels. *Dialéctica de la naturaleza*. C. Marx y F. Engels. Obras, t. 20, p. 369.

<sup>57</sup> *De la herencia manuscrita de C. Marx*. C. Marx y F. Engels. Obras, t. 12, p. 727.

de síntesis, como resultado y no como punto de partida, en la realidad ella es el verdadero punto de partida "y, a consecuencia de ello, es también el punto de partida de la contemplación y de la representación"<sup>58</sup>. Ante el hombre lo concreto real aparece al comienzo como lo dado sensorialmente. La actividad sensorial en sus formas peculiares de contemplación y representación es capaz de captar la integridad del objeto, la presencia, en él, de conexiones que en el proceso de conocimiento conducen a la universalidad. Pero la contemplación y la representación no pueden establecer el carácter interno de estas conexiones.

La tarea del pensamiento teórico consiste en elaborar los datos de la contemplación y la representación en forma de concepto y con ello reproducir unilateralmente el sistema de conexiones internas que generan lo concreto dado, poner al descubierto su esencia. V.I. Lenin señaló, como es sabido, esta tarea general del pensamiento teórico en el ejemplo de revelar la esencia del movimiento: "...el problema no es si existe el movimiento, sino cómo expresarlo en la lógica de los conceptos"<sup>59</sup>.

¿Por dónde empezar tal reproducción? Según la dialéctica es necesario comenzar por lo abstracto: "...Las definiciones abstractas conducen a la reproducción de lo concreto por medio del pensamiento"<sup>60</sup>.

Sin embargo, la reproducción de lo concreto necesita de abstracciones de un tipo especial, con ayuda de las cuales se siguen realmente las conexiones internas (a fin de cuentas, el desarrollo) de un cierto sistema integral estudiado. Las abstracciones de tipo empírico no responden a esta finalidad, por cuanto ellas están destinadas sólo a clasificar los objetos. Para reproducir lo concreto es indispensable una abstracción inicial a la que sean inherentes propiedades características. En primer lugar, el contenido de esta abstracción debe corresponder a la conexión históricamente simple del sistema integral, el que en su desmembración representa lo concreto (los términos "conexión" y "sistema integral" designan objetos de análisis lógico y caracterizan cualesquiera relaciones y sistemas reales). En segundo lugar, en el contenido de esta abstracción deben estar reflejadas las contradicciones de la conexión simple del sistema, con cuya resolución éste se convierte en desmembrado.

<sup>58</sup> *Ibidem.*

<sup>59</sup> V.I. Lenin. *Resumen del libro de Hegel "Lecciones de historia de la filosofía"*. O.C., t. 29, p. 230.

<sup>60</sup> *De la herencia manuscrita de Carlos Marx*. C. Marx y F. Engels. *Obras*, t. 12, p. 727.

En tercer lugar, el contenido de esta abstracción debe reflejar no sólo la conexión simple, sino también esencial del sistema estudiado, cuya desmembración sujeta a ley asegura, junto con ello, la unidad de los distintos componentes relativamente autónomos del sistema integral. Brevemente, las propiedades de la abstracción inicial pueden definirse así: es la conexión históricamente simple, contradictoria y esencial de lo concreto reproducido.

Las propiedades de la abstracción arriba enumeradas pueden ser satisfechas sólo por la conexión real, dada en forma sensorio-contemplativa, de un cierto sistema integral. Siendo algún aspecto de lo concreto, es decir, teniendo su forma peculiar, esta conexión aparece, simultáneamente, como fundamento genético del todo (y en este sentido aparece como universal). Aquí se observa la unidad, objetivamente existente, de lo singular (peculiar) y de lo universal, la conexión que mediatiza el proceso de desarrollo del todo.

La especificidad de la abstracción inicial aparece incluso en sus denominaciones: "abstracción concreta", "conexión concreto-universal — célula objetiva del todo investigado", simplemente "célula". En estas diferentes denominaciones se expresa, simultáneamente, la esencia de la abstracción inicial como conexión simple que está en la base de lo concreto, este "comienzo no desarrollado del todo desarrollado, ... la fuente de la cual se origina, se desarrolla todo lo restante"<sup>61</sup>.

A nuestro juicio, en la designación de la abstracción inicial, lo más conveniente es utilizar los términos "célula" o "abstracción sustancial", por cuanto ellos reflejan la relación contemplativa, totalmente determinada, del sistema integral. Además, la determinación de la relación dada está ligada con el contenido de las condiciones históricas reales en las cuales esta relación pone al descubierto su universalidad.

¿Por qué tal relación se llama abstracción si ella es, en verdad, completamente real y contemplable? Para responder a esta pregunta corresponde examinar el concepto de lo abstracto, tal como se emplea en la lógica dialéctica. Con él se correlaciona el concepto de lo concreto, el que, como se señaló antes, designa cierto todo desarrollado, la interrelación, la unidad de diferentes aspectos. El concepto de lo abstracto tiene varias características: lo abstracto es algo simple, privado de diferencias, no desarrollado. Estas características designan los aspectos de lo abstracto real como cierta parte autónoma independi-

<sup>61</sup> M. Rozental. *Principios de lógica dialéctica*, p. 441.

zada del todo. Semejante parte puede ser, por lo visto, sólo lo relativamente simple, homogéneo, carente de diferencias cualitativas, no desarrollado internamente.

Lo abstracto y lo concreto son momentos de la desmembración del propio objeto, de la realidad misma, reflejada en la conciencia y por ello son derivados del proceso de la actividad mental. La confirmación de la objetividad de ambos momentos es la peculiaridad más importante de la dialéctica como lógica. V.I. Lenin señaló: "La naturaleza es, a la vez concreta y abstracta..."<sup>62</sup> Lo abstracto aparece sólo como momento de la realidad material en permanente cambio<sup>63</sup>.

C. Marx estableció que las mercancías son los productos del trabajo abstracto al cual se reducen todos los resultados del trabajo concreto. "Esta reducción —escribió C. Marx— parece una abstracción; sin embargo, se trata de una abstracción que, en el proceso social de la producción, ocurre cotidianamente. La reducción de todas las mercancías al tiempo de trabajo no es una abstracción más real, pero tampoco menos real, que la conversión de todos los cuerpos orgánicos en aire."<sup>64</sup>

Así pues, la abstracción sustancial tiene, por lo menos, dos formas. En primer lugar, ella puede aparecer como objeto simple, no desarrollado y homogéneo, que "no alcanzó" a adquirir las deferenciaciones necesarias; esta será la *abstracción genéticamente inicial* de cierto todo. En segundo lugar, puede tener la forma de un objeto que en determinado escalón del desarrollo ya pierde sus diferencias particulares, convirtiéndose en homogéneo; en este caso sus diferencias se nivelan en la real reducción mutua de los tipos particulares del objeto. Si se examina la cuestión sobre la abstracción sustancial, en el aspecto de la ascensión de lo abstracto a lo concreto, aquélla se caracteriza como *teórica* en contraposición a la empírica.

Con la naturaleza de las abstracciones está íntimamente ligada la determinación de lo singular y lo universal. La lógica dialéctica considera que fuera de la cabeza del sujeto cognoscente existen cosas y fenómenos singulares, particulares, que aparecen como productos y aspectos del desarrollo de cierta concreción. La base de este proceso es la relación objetual completamente real, sensorio-perceptible, la "célula" de esta

<sup>62</sup> V. I. Lenin. *Resumen del libro de Hegel "Ciencia de la lógica"*. O.C., t. 29, p. 190.

<sup>63</sup> Véase V. I. Lenin. *Plan de la dialéctica (lógica) de Hegel*. O.C., t. 29, p. 298.

<sup>64</sup> C. Marx. *Contribución a la crítica de la economía política*. C. Marx y F. Engels. *Obras*, t. 13, p. 17.

concretidad. Y aunque existe en una forma totalmente específica de relación objetal, al mismo tiempo esta "célula" tiene las cualidades de la forma abstracta universal, que determina el surgimiento y el desarrollo de otros fenómenos peculiares y singulares dentro de cierto todo. Por ejemplo, la definición universal del valor en *El Capital* de C. Marx coincide con la peculiaridad característica del intercambio mercantil simple (directo), por cuanto estas peculiaridades, justamente, sirven de fundamento genético, de "célula" de todos los diferentes tipos de valor.

Sólo en el proceso de desarrollo la "célula" pone al descubierto su naturaleza universal actuando como base de todas las manifestaciones de lo concreto; a través de los enlaces con ellas realiza la función de unificación de dichas manifestaciones, su concretización. Aquí lo universal corresponde a las posibilidades potenciales de la base genética de cierto todo.

Lo universal de otra clase está ligado con la reducción de los tipos particulares (peculiares) del objeto al objeto abstracto. En este sentido C. Marx escribió: "...El capital en general tiene existencia *real, diferente* de los capitales peculiares, reales. Esto lo reconoce la economía política habitual, pero *no lo comprende* y forma un importante momento de su teoría sobre la equilibración (ganancia), etc. ... Lo general, siendo por una parte, sólo *la differentia specifica pensada*, al mismo tiempo representa cierta forma real *peculiar* junto con la forma de lo peculiar y lo singular... Así ocurre en álgebra. Por ejemplo, *a, b, c* representan los números en general, en forma general; pero, además, son números enteros, en contraposición a los números *a/b, b/c, c/b, c/a, b/a*, etc., los que, sin embargo, presuponen estos números enteros como elementos universales"<sup>65</sup>.

La realidad del "capital en general" junto con sus formas peculiares se pone al descubierto, como muestra C. Marx, en el capital monetario.

De esta manera, la forma de lo universal realmente existe junto con las formas de lo particular y lo singular, existe como un tipo especial de sus enlaces y reducciones mutuas. Justamente en este plano dialéctico se descubre de manera adecuada el sentido de las tesis de V.I. Lenin sobre la identidad de lo individual y lo universal: "Por consiguiente, los contrarios (lo individual se opone a lo universal) son idénticos: lo indivi-

<sup>65</sup> C. Marx. *Crítica de la economía política*. C. Marx y F. Engels. *Obras*, t. 46, parte I, p. 437.

dual existe sólo en la conexión que conduce a lo universal. Lo universal existe sólo en lo individual y a través de lo individual. Todo individual es (de uno u otro modo) universal. Todo universal es (un fragmento, o un aspecto, o la esencia de) lo individual”<sup>66</sup>.

Corresponde señalar que la realidad de lo universal como forma específica, junto con la forma de lo particular y lo singular, se pone de manifiesto precisamente en la interrelación de los fenómenos particulares y singulares. Esta interrelación puede existir tanto en el proceso de desarrollo de lo concreto, como en la reducción de los tipos particulares del objeto a su forma universal. Dicho con otras palabras, a semejanza de lo abstracto y lo concreto, lo singular y lo universal actúan como determinación de la realidad misma dada al hombre sensorialmente. “En este caso, el problema de la relación de lo universal con respecto a lo singular —escribe E. Iliénkov— aparece no tanto como problema de la relación entre la abstracción mental y la realidad objetiva sensorialmente dada, cuanto como problema de la relación de los hechos sensorialmente dados con los hechos también dados sensorialmente, como relación interna del objeto hacia sí mismo, de sus diferentes aspectos entre sí, como problema de la diferenciación interna de la concretidad objetiva en sí misma. Ya sobre esta base y a consecuencia de esto, aparece también como el problema de la relación entre los conceptos, que expresan en su enlace la concretidad objetiva desmembrada.”<sup>67</sup> Sólo la toma de conciencia precisa de que todos los momentos señalados son aspectos de la realidad objetiva, permite, luego, descubrir correctamente las vías de su reflejo en el pensamiento sobre la base de las acciones de abstracción y generalización, de su expresión subjetiva en los conceptos.

Más arriba hemos empleado reiteradamente los conceptos de “esencia” y “fenómeno”. Aquí debemos caracterizarlos en especial. Es sabido que la lógica dialéctica, a diferencia de la formal, se apoya en el criterio de contenido sobre lo esencial en las cosas. Ante todo hay que tener en cuenta que la esencia de la cosa puede ser puesta al descubierto sólo en el examen del proceso del desarrollo de dicha cosa. La esencia existe sólo pasando a unos u otros fenómenos. En este plano es habitual caracterizar lo esencial como lo mediatizado, lo interno, como base de los fenómenos y a éstos como la manifestación inmediata,

<sup>66</sup> V.I. Lenin. *Sobre el problema de la dialéctica*. O.C., t. 29, p. 318.

<sup>67</sup> E. Iliénkov. *La dialéctica de lo abstracto y lo concreto en “El Capital” de Marx*, p. 44.

externa de la esencia. Los fenómenos están como si fuera en la superficie de las cosas; la esencia oculta a la observación inmediata. "Los primeros, se reproducen de un modo directo y espontáneo, como *formas mentales* que se desarrollasen por su cuenta; la segunda es la ciencia quien ha de descubrirla."<sup>68</sup> A las "formas mentales que se desarrollasen por su cuenta" se puede referir, naturalmente, el pensamiento empírico que fija las dependencias externas de las cosas.

Así pues, la esencia es la conexión interna que, como fuente única, como base genética, determina todas las otras especificidades particulares del todo. Se trata de enlaces objetivos, los que en su desmembración y manifestación aseguran la unidad de los aspectos del todo, es decir, dan al objeto un carácter concreto. En este sentido, la esencia es la determinación universal del objeto. Por eso la abstracción genéticamente inicial, sustancial, expresa la esencia de su objeto concreto. La abstracción sustancial por la cual cualesquiera objetos se reducen a su forma universal (por ejemplo, los tipos particulares de trabajo al trabajo humano universal) fija la esencia de aquéllos.

A su vez (esto ya se señaló más arriba) lo universal como esencia aparece en forma de ley. Así, V.I. Lenin escribe: "...ley y esencia son conceptos del mismo tipo (del mismo orden) o, más bien, del mismo grado..."<sup>69</sup>

Habiendo expuesto el sentido de los conceptos fundamentales ligados a la ascensión de lo abstracto a lo concreto, volvamos ahora a la cuestión sobre los procedimientos de separación de la abstracción inicial. Está claro que el investigador puede establecerla sólo en el estudio de los datos fácticos y sus dependencias. El separa, dentro de las relaciones peculiares y por medio del análisis, lo que, simultáneamente, tiene carácter de universalidad, que aparece como base genética del todo estudiado. En esto consiste fundamentalmente la tarea de análisis: en la reducción de las diferencias existentes dentro del todo a la base única que las genera, a su esencia: "...El análisis —escribió C. Marx— constituye la premisa necesaria de la interpretación genética, de la comprensión del auténtico proceso de formación en sus distintas fases"<sup>70</sup>.

Así, por vía del análisis, primero se separa y luego se es-

<sup>68</sup> C. Marx. *El Capital*, tomo I. C. Marx y F. Engels. *Obras*, t. 23, p. 552.

<sup>69</sup> V.I. Lenin. *Resumen de libro de Hegel "Ciencia de la lógica"*. O.C., t. 29, p. 136.

<sup>70</sup> C. Marx. *El Capital*, tomo IV. C. Marx y F. Engels. *Obras*, t. 26, parte III, p. 526.

tudia especialmente la forma universal o la esencia del todo (además ella no debe confundirse con sus formas peculiares, en las que este todo sólo se manifiesta).

Si sobre la base del análisis se ha separado la "célula" de cierto todo, con ello se ha creado el fundamento para su deducción genética por medio de la recreación del sistema de conexiones que refleja el desarrollo de la esencia, la formación de lo concreto. Aquí se observa en qué formas y por qué precisamente en ellas se encarna la esencia, antes hallada, del objeto estudiado. En la investigación de estas cuestiones cabe recurrir a los conocimientos sobre las relaciones, de las que hubo que prescindir en la determinación de la esencia misma.

Dicho con otras palabras, la recreación de lo concreto está ligada en lo fundamental con el proceso de síntesis aunque dentro de éste se produce permanentemente el análisis con la finalidad de obtener las abstracciones indispensables.

La actividad de síntesis se provee a sí mismo las abstracciones que necesita. E. Iliénkov caracterizó esta particularidad de la siguiente forma: "La 'reducción' de la plenitud concreta de la realidad a su expresión abreviada (abstracta) en la conciencia no es sólo la 'premisa', no sólo la condición prehistórica de la asimilación teórica del mundo, sino también un aspecto orgánico del proceso mismo de estructuración del sistema de determinaciones científicas, es decir, de la actividad sintetizadora de la mente ...Las determinaciones abstractas aisladas, cuya síntesis da 'lo concreto en el pensamiento' se forman en el curso mismo de la ascensión de lo abstracto a lo concreto. De esta manera, el proceso teórico, que lleva a obtener el conocimiento concreto siempre, en cada uno de sus eslabones y en conjunto, es al mismo tiempo el proceso de reducción de lo concreto a lo abstracto"<sup>71</sup>.

Aunque los dos procesos ("la reducción" y "la ascensión") se encuentran en unidad, lo rector es la ascensión que expresa la naturaleza del pensamiento teórico. El movimiento hacia lo concreto, como finalidad principal, determina los procedimientos de la actividad del pensamiento, dentro de los cuales la "reducción" aparece sólo como momento subordinado, como medio para alcanzar esa finalidad.

El mecanismo de la ascensión es la revelación de las contradicciones dentro de la relación fijada en la abstracción inicial. Teóricamente es importante encontrar y designar estas

---

<sup>71</sup> E. Iliénkov. *La dialéctica de lo abstracto y lo concreto en "El Capital" de Marx*, pp. 114-115.

contradicciones. Por cuanto ellas ya obtuvieron una u otra resolución en la realidad misma, el investigador busca en ella el procedimiento y la forma de dicha resolución. El pensamiento teórico debe apoyarse permanentemente, aquí, en los datos fácticos. V.I. Lenin demostró tal resolución de las contradicciones en el ejemplo del descubrimiento, hecho por C. Marx, de la dialéctica del desarrollo de la sociedad burguesa (esto es un caso particular de la dialéctica en general). "En *El Capital* Marx analiza primero *la relación* más simple, más ordinaria y fundamental, más común y cotidiana de la sociedad burguesa (mercantil), una relación que se encuentra miles de millones de veces, a saber, el cambio de mercancías. En ese fenómeno simple (en esta "célula" de la sociedad burguesa) el análisis revela *t o d a s* las contradicciones (*respective* los gérmenes de *todas* las contradicciones) de la sociedad moderna. La exposición nos muestra el desarrollo (*a la vez* crecimiento y movimiento) de esas contradicciones y de esa sociedad en la  $\Sigma$  (en la suma— *V.D.*) de sus partes individuales, de su comienzo a su fin."<sup>72</sup>

La idea sobre lo universal, obtenida en el análisis, no coincide directamente con las manifestaciones particulares y singulares del todo. Por eso, en el proceso de ascensión de lo abstracto a lo concreto no puede haber inclusión formal de los fenómenos singulares en lo general, en la ley (por ejemplo, como mostró C. Marx, no se puede deducir la renta absoluta de la tierra directamente de la acción de la ley del valor). En el proceso de deducción de lo concreto es necesario encontrar muchos eslabones mediatizadores para explicar algunas de sus manifestaciones singulares.

En la ascensión de lo abstracto a lo concreto hay otra dificultad: el investigador debe necesariamente examinar e incluir en lo concreto mental sólo los enlaces y relaciones que realmente son deducibles de su esencia y que, al mismo tiempo, no "agobian" con sus propiedades casuales, secundarias. Por eso el investigador debe tener un plan general del todo examinado en sus desmembraciones fundamentales, principales para, guiándose por él, no desviarse en la ascensión y crear a tiempo las abstracciones necesarias. La peculiar imagen del todo que, según las palabras de C. Marx, debe "estar presente permanentemente en nuestra representación como premisa" de realización de unas u otras operaciones teóricas, cumple la función específica de tal plan<sup>73</sup>.

<sup>72</sup> V.I. Lenin. *Sobre el problema de la dialéctica*. O.C., t. 29, p. 318.

<sup>73</sup> Véase: *De la herencia manuscrita de C. Marx*. C. Marx y F. Engels. *Obras*, t. 12, p. 728.

Hemos examinado más arriba la posibilidad de contemplar las conexiones y las integridades de los objetos. Señalaremos que en forma desarrollada es, por esencia, la capacidad de ver el todo antes que sus partes, es decir, una actividad de la imaginación. Ella es muy importante como premisa y una de las condiciones indispensables de la reproducción teórica de la realidad. Examinando las condiciones de formación de nuevos conceptos A. Arséniev señala: "Lo nuevo siempre surge como un todo que luego forma sus partes, desenvolviéndose en sistema. Esto aparece como 'la captación', por el pensamiento, del todo antes que sus partes y conforma el rasgo característico del pensamiento teórico sustancial en la ciencia. En la dialéctica es uno de los momentos esenciales de movimiento de lo abstracto a lo concreto"<sup>71</sup>.

Así, el pensamiento teórico se realiza en dos formas fundamentales: 1) sobre la base del análisis de los datos fácticos y su generalización se separa la abstracción sustancial, que fija la esencia del objeto concreto estudiado y que se expresa en el concepto de su "célula"; 2) luego, por vía de la revelación de las contradicciones en esta "célula" y de la determinación del procedimiento para su solución práctica, sigue la ascensión desde la esencia abstracta y de la relación universal no desmembrada a la unidad de los aspectos diversos del todo en desarrollo, a lo concreto.

Estas formas de pensamiento (analítica y sintética) se encuentran en unidad en el proceso de solución de las tareas cognoscitivas. Por ejemplo, en la misma ascensión de lo abstracto a lo concreto (síntesis) tiene lugar permanentemente el análisis en cuyo proceso se separan las abstracciones indispensables para el posterior movimiento del pensamiento hacia lo concreto.

En el pensamiento teórico lo concreto mismo aparece dos veces: como punto de partida de la contemplación y la representación, reelaboradas en el concepto, y como resultado mental de la reunión de las abstracciones. Aquí es importante subrayar que, a fin de cuentas, el carácter "concreto" o "abstracto" del conocimiento no depende de cuán cerca está de las representaciones sensoriales sino de su propio contenido objetivo. Si el fenómeno o el objeto es examinado por el hombre independientemente de cierto todo, como algo externamente aislado y autónomo, se tratará sólo de un conocimiento abstracto, por más

---

<sup>71</sup> A. Arséniev, V. Bibler, B. Kédrov. *Análisis del concepto en desarrollo*, p. 224.

detallado y visual que sea, por más "concretos" que sean los ejemplos que lo ilustren. Si, por el contrario, el fenómeno u objeto es tomado en unidad con el todo, se examina en relación con sus otras manifestaciones, con su esencia, con el origen universal (ley), se tratará de un conocimiento concreto, aunque se exprese con ayuda de los símbolos y signos más "abstractos" y "convencionales".

Hablando del carácter dialéctico de lo concreto F. Engels formuló la siguiente tesis en apariencia paradójica: "La ley universal del cambio de la forma de movimiento es mucho más concreta que cada ejemplo 'concreto', aislado, de dicha ley"<sup>75</sup>. V.I. Lenin señaló especialmente que las abstracciones científicas "...reflejan la naturaleza en forma más profunda, veraz y *completa*" que lo concreto sensorialmente dado<sup>76</sup>. Esta idea tiene relación directa con los conceptos de "abstracto" y "concreto" que se examinan en la lógica dialéctica, pero no en la lógica formal.

#### 8. Particularidades de la generalización sustancial y del pensamiento teórico

La abstracción y generalización sustancial aparecen como dos aspectos de un proceso único de ascensión del pensamiento a lo concreto. Gracias a la abstracción el hombre separa la relación inicial de cierto sistema integral y en la ascensión mental hacia ella conserva la especificidad de la misma. Simultáneamente esta relación inicial actúa al principio sólo como relación particular. Pero en el proceso de generalización, el hombre puede descubrir, en el establecimiento de las conexiones, sujetas a ley, de esta relación con los fenómenos singulares, su carácter general como base de la unidad interna del sistema integral.

Hemos llamado sustancial a la abstracción inicial en el proceso de ascensión del pensamiento a lo concreto. La generalización, en cuya realización se descubren y siguen las interrelaciones reales de lo universal con lo particular y lo singular, también puede ser llamada generalización sustancial (recorde-mos que la generalización empírica establece dependencias formales de género y especie en las diferentes clasificaciones).

<sup>75</sup> F. Engels. *Dialéctica de la naturaleza*. C. Marx y F. Engels. *Obras*, t. 20, p. 537.

<sup>76</sup> Véase: V.I. Lenin. *Resumen del libro de Hegel "Ciencia de la lógica"*. *O.C.*, t. 29, p. 152.

Hacer una generalización sustancial significa descubrir cierta sujeción a ley, una interrelación necesaria de los fenómenos particulares y singulares con la base general de cierto todo, descubrir la ley de formación de la unidad interna de éste. Como señala B. Kédrov, "la generalización aquí no se alcanza mediante la simple comparación de los rasgos de objetos aislados, lo que es característico para la generalización puramente inductiva, sino por vía del análisis de la esencia de los objetos y fenómenos estudiados; su esencia precisamente se define por la unidad interna de su diversidad..."<sup>77</sup>

De esta manera, la generalización sustancial se realiza por vía del análisis de cierto todo con la finalidad de descubrir su relación genéticamente inicial, esencial, universal, como base de la unidad interna de este todo. La relación esencial o universal, descubierta en el proceso de generalización sustancial, tiene forma objetual-sensorial.

La abstracción y la generalización de tipo sustancial hallan su expresión en el concepto teórico que sirve de procedimiento para deducir los fenómenos particulares y singulares de su base universal. Gracias a ello, el contenido del concepto teórico son los procesos de desarrollo de los sistemas integrales.

En determinado sentido se puede decir que la generalización sustancial consiste, predominantemente, en la reducción de los diversos fenómenos a su base única; el concepto teórico, en la deducción de la correspondiente diversidad como cierta unidad. El resultado de la reducción tiene que asegurar la deducción, es decir, ser al mismo tiempo la forma inicial del concepto; la realización de la deducción debe poner de manifiesto la legitimidad de la reducción, es decir, ser a la vez la forma de la generalización. Dicho con otras palabras, la reducción y la deducción están indisolublemente ligadas y se realizan una a través de la otra.

Por su contenido, el concepto teórico aparece como reflejo de los procesos de desarrollo, de la relación entre lo universal y lo singular, de la esencia y los fenómenos; por su forma aparece como procedimiento de la deducción de lo singular a partir de lo universal, como procedimiento de ascensión de lo abstracto a lo concreto.

En el proceso de ascensión a lo concreto mental y dentro de él en forma de concepto teórico, tiene lugar la reelaboración de todo el conjunto de datos fácticos sobre los sistemas integra-

---

<sup>77</sup> B. Kédrov. *La generalización como operación lógica*. — *Cuestiones de filosofía*, 1965, № 12, p. 48.

les. Fuera de este proceso el concepto teórico se convierte simplemente en una palabra, que fija cierta representación general como suma de los rasgos externos del objeto.

Como se mostró más arriba, el concepto constituye el procedimiento y el medio de la reproducción mental de cualquier objeto como sistema integral. Tener el concepto sobre tal objeto significa dominar el procedimiento general de construcción mental de este objeto. El procedimiento de construcción mental del objeto es una acción especial del pensamiento del hombre, que surge como derivado de la acción objetual-cognoscitiva, la que reproduce el objeto de su conocimiento (véase, pág. 125). Dicho con otras palabras, tras cada concepto se oculta una acción objetual-cognoscitiva especial (o un sistema de tales acciones), sin poner de manifiesto la cual es imposible descubrir los mecanismos psicológicos de surgimiento y funcionamiento del concepto dado.

Desde este punto de vista resulta interesante la afirmación de Newton, en la que, aunque se discute la cuestión sobre la correlación entre la geometría y la mecánica, se evidencia claramente la relación interna de las acciones objetual-cognoscitivas y ciertos conceptos teóricos de estas ciencias. Newton escribió: "El trazado mismo de líneas rectas y círculos, en el que se basa la geometría, pertenece a la mecánica... La geometría se apoya en la práctica mecánica y no es otra cosa que la parte de la mecánica general que expone y demuestra con exactitud el arte de la medición"<sup>78</sup>. El "trazado", la "práctica mecánica", el "arte de la medición" están directamente vinculados con determinadas acciones objetual-cognoscitivas<sup>79</sup>. Sin aclarar su estructura e interrelación no se puede, a nuestro juicio, establecer el origen de una serie de importantes conceptos de la mecánica y la geometría.

El seguimiento de los pasajes de lo particular a lo universal y de lo universal a lo particular y lo singular, el seguimiento del proceso de surgimiento de unos u otros objetos es accesible sólo al experimento mental, que transforma el objeto idealizado y en esta transformación descubre sus nuevas relaciones internas.

En el experimento mental que, a nuestro juicio, está estrechamente vinculado a los conceptos teóricos, son realizables las transformaciones de los objetos que no pueden efectuarse por

<sup>78</sup> Citado según: A. Krilov. *Obras*. Moscú-Leningrado, 1936, t. 7, pp. 1-3.

<sup>79</sup> El trazado de líneas rectas y círculos, señalado por Newton, puede tener lugar tanto en el papel como "en la mente". Sin embargo, la acción mental es la imagen de la acción objetual externa realizada en el papel.

medio de acciones objetal-prácticas. Si estas transformaciones descubren en el objeto nuevas propiedades, éstas constituyen los resultados específicos, justamente, del pensamiento teórico que refleja la naturaleza interna de la realidad.

Al examinar las particularidades de la abstracción, de la generalización y del concepto, que están en la base del pensamiento teórico, señalamos reiteradamente sus diferencias con la abstracción, la generalización y el concepto que caracterizan el pensamiento empírico. Estas diferencias están condicionadas por la disimilitud de las tareas que se han planteado a estos tipos de pensamiento. El pensamiento empírico cataloga, clasifica los objetos y fenómenos. El teórico persigue la finalidad de reproducir la esencia del objeto estudiado. Daremos un corto resumen de las principales diferencias entre las abstracciones, generalizaciones y conceptos empíricos y teóricos (utilizaremos el término "conocimientos" que designa la unidad de la abstracción, la generalización y el concepto).

1. Los conocimientos empíricos se elaboran en el proceso de comparación de los objetos y las representaciones sobre ellos, lo que permite separar las propiedades iguales, comunes. Los conocimientos teóricos surgen en el proceso de análisis del papel y la función de cierta relación peculiar dentro del sistema integral que, al mismo tiempo, sirve de base genética inicial de todas sus manifestaciones.

2. En el proceso de comparación tiene lugar la separación de la propiedad formalmente general de cierto conjunto de objetos, el conocimiento de la cual permite referir objetos aislados a una clase determinada, independientemente de si estos objetos están vinculados o no entre sí. El proceso de análisis permite descubrir la relación genéticamente inicial del sistema integral como su base universal o esencia.

3. Los conocimientos empíricos, apoyándose en las observaciones, reflejan en representaciones las propiedades externas de los objetos. Los teóricos, que surgen sobre la base de la transformación mental de los objetos, reflejan sus relaciones y conexiones internas, "saliendo" así de los límites de las representaciones.

4. Formalmente la propiedad general se separa como algo perteneciente a mismo orden que las propiedades particulares y singulares de los objetos. En los conocimientos teóricos se fija el enlace de la relación universal, realmente existente, del sistema integral con sus diferentes manifestaciones, el enlace de lo universal con lo singular.

5. El proceso de concretización de los conocimientos em-

píricos consiste en seleccionar ilustraciones, ejemplos, que entran en la correspondiente clase de objetos. La concretización de los conocimientos teóricos consiste en la deducción y explicación de las manifestaciones particulares y singulares del sistema integral a partir de su fundamento universal.

6. Las palabras-términos son el medio indispensable para fijar los conocimientos empíricos. Los conocimientos teóricos se expresan, ante todo, en los procedimientos de la actividad mental y luego con ayuda de diferentes medios simbólicos y semióticos, en particular de los lenguajes natural y artificial.

En el examen de las peculiaridades de las abstracciones, generalizaciones y conceptos teóricos como medios del pensamiento teórico nos apoyamos en las características, que, en forma más notoria, aparecen en el conocimiento científico con la ascensión de lo abstracto a lo concreto que le es inherente. Pero el conocimiento científico es sólo una de las formas desarrolladas de la conciencia social de las personas, a la cual pertenecen, además, el arte, la moral, el derecho; en ellos también funciona el pensamiento (en la actualidad, como se sabe, suele hablarse del pensamiento artístico, jurídico y moral).

Todas las formas de la conciencia social constituyen el producto superior del "pensamiento organizado", correlacionable con el concepto de teoría (interpretado en sentido amplio). El pensamiento organizado está llamado a "proveer" a las personas de los medios universales (y, con ello, objetivos), históricamente formado, de comprensión de la esencia de las más diversas esferas de la realidad. Dominando estos medios, un hombre puede incluir acertadamente sus impresiones casuales sobre fenómenos únicos del mundo circundante en un sistema unitario de juicios verificables, fundamentados en la comprensión de la esencia de una u otra esfera de la realidad (sea la esfera del arte, de la ciencia, de la moral o del derecho).

El pensamiento organizado tiene, a nuestro juicio, la lógica del pensamiento teórico, lógica que se observa en todas las formas de la conciencia social. Desde el punto de vista de las exigencias de esta lógica, la ciencia tiene a pesar de toda su especificidad, una comunidad radical, por ejemplo, con la moral. "Apareciendo en cierto sentido como cosas de diferente orden— escribe O. Drobnitski— la ciencia y la moral 'se penetran' mutuamente."<sup>80</sup> Por eso se puede decir que "la moral es también conocimiento"<sup>81</sup>.

<sup>80</sup> O. Drobnitski. *Los problemas de la moral*. Moscú, 1977, p. 88.

<sup>81</sup> *Ibidem*, p. 86.

La lógica dialéctica, que estudia las leyes del pensamiento comprensivo, creador o teórico guarda directa relación, a nuestro juicio, no sólo con la ciencia, sino también con todas las otras formas "superiores" de la conciencia social, por cuanto en ellas se manifiestan las leyes del pensamiento unitario<sup>82</sup>.

El pensamiento teórico o racional tiene una serie de rasgos característicos que, siendo únicos por su contenido, se ponen al descubierto de diferente manera en el material que pertenece a distintas formas de la conciencia social. Así, a este pensamiento le es inherente el análisis como procedimiento para descubrir la base genéticamente inicial de cierto todo. Además, para él es característica la reflexión, gracias a la que el hombre examina permanentemente los fundamentos de sus propias acciones mentales y con ello mediatiza una con otras, desentrañando así sus interrelaciones internas. Finalmente, el pensamiento teórico se realiza, en lo fundamental, en el plano de las acciones mentales (plano del experimento mental).

Examinaremos otra cuestión que se refiere a la correlación de la conciencia y el pensamiento. En filosofía, como se sabe, se utilizan frecuentemente estos términos como siendo del mismo orden<sup>83</sup>. Para ello hay una serie de fundamentos, en particular, el que el pensamiento es la principal fuerza organizadora y racionalizadora de la conciencia humana. En la psicología, la conciencia y el pensamiento se asemejan a causa de la presencia en ellos de una operación común, la generalización. Todas las formas "superiores" de la conciencia social están estrechamente ligadas con el pensamiento teórico (por eso la conciencia social desarrollada puede ser llamada teórica). En psicología, siendo absolutamente legítima la diferenciación entre la conciencia y el pensamiento, al mismo tiempo es indispensable, según nuestra opinión, establecer sus interrelaciones, determinar el papel y la importancia de los distintos tipos de pensamiento, característicos para uno u otro nivel de desarrollo de la conciencia.

Hasta ahora hemos examinado sólo las peculiaridades lógi-

<sup>82</sup> Señalemos que el término "pensamiento teórico" utilizado habitualmente en la caracterización del conocimiento científico no se usa, por lo general, cuando se examinan otras formas de la conciencia social; por eso, en lugar de dicho término se podrían introducir otros como pensamiento racional, pensamiento reflexivo o pensamiento comprensivo.

<sup>83</sup> "Como conciencia genérica el hombre afirma su vida social real y sólo repite en el pensamiento su existencia real..." (C. Marx. *Manuscritos económico-filosóficos de 1844*. C. Marx y F. Engels. *Obras*, t. 42, p. 119).

cas del pensamiento teórico y del empírico, cuyo conocimiento tiene, simultáneamente, gran importancia para las investigaciones psicológicas. S. Rubinstein comprendió bien esto y diferenció claramente el pensamiento empírico del teórico y las abstracciones y generalizaciones que sirven a estos tipos de pensamiento<sup>84</sup>. Fue uno de los primeros que dio una caracterización psicológica de la solución teórica de una tarea: "Resolver una tarea teóricamente quiere decir resolverla no sólo para el caso particular dado, sino también para todos los casos semejantes"<sup>85</sup>. A nuestro juicio, esta caracterización psicológica se corresponde con la comprensión lógica del pensamiento teórico.

Uno de los problemas más importantes de la psicología contemporánea del pensamiento es, en primer lugar, no estudiar el pensamiento "en general", sino descubrir las regularidades psicológicas de los diferentes tipos de pensamiento; en segundo lugar, investigar especialmente el pensamiento de tipo teórico, cuyas peculiaridades lógicas se examinaron más arriba.

<sup>84</sup> Véase: S. Rubinstein. *Principios de psicología general*, pp. 343, 356-368; S. Rubinstein. *El ser y la conciencia*. Moscú, 1957, pp. 141, 150-153; S. Rubinstein. *El pensamiento y los caminos de su investigación*. Moscú, 1958, p. 43.

<sup>85</sup> S. Rubinstein. *El ser y la conciencia*, p. 153.

## Capítulo V

### LA ACTIVIDAD DE ESTUDIO EN LA EDAD ESCOLAR INICIAL

El comienzo de la enseñanza y la educación escolares es un momento de viraje esencial en la vida del niño. Sus síntomas externos se observan en la organización de la vida del pequeño, en las nuevas obligaciones que tiene como escolar. Sin embargo, este momento de viraje tiene una profunda fundamentación interna: con el ingreso a la escuela, el niño comienza a asimilar los rudimentos de las formas más desarrolladas de la conciencia social, o sea, la ciencia, el arte, la moral, el derecho, los que están ligados con la conciencia y el pensamiento teóricos de las personas. La asimilación de los rudimentos de esas formas de la conciencia social y las formaciones espirituales correspondientes presuponen que los niños realicen una actividad adecuada a la actividad humana históricamente encarnada en ellas. Esta actividad de los niños es la de estudio.

En el proceso de estudio, como actividad rectora en la edad escolar inicial, los niños reproducen no sólo los conocimientos y habilidades correspondientes a los fundamentos de las formas de la conciencia social arriba señaladas, sino también las capacidades, surgidas históricamente, que están en la base de la conciencia y el pensamiento teóricos: la reflexión, el análisis, el experimento mental.

Dicho con otras palabras, el contenido de la actividad de estudio son los conocimientos teóricos (como se dijo antes, con este término designamos la unidad de la abstracción y la generalización sustanciales y de los conceptos teóricos). Esta tesis, que pone al descubierto el contenido y el sentido de la actividad de estudio, surgió como resultado de un examen especial de la historia de la instrucción pública y de las tendencias actuales de su desarrollo<sup>1</sup>. En determinada medida dicha

<sup>1</sup> Véase: V. Davidov. *Premisas históricas de la actividad de estudio*. — En: *El desarrollo de la psiquis de los escolares en el proceso de la actividad de estudio*. Moscú, 1983, pp. 5-22.

tesis se basa en los hechos establecidos como resultado del análisis de la experiencia de trabajo en la escuela primaria.

El término "actividad de estudio", que designa uno de los tipos de actividad reproductiva de los niños, no debe indentificarse con el término "aprendizaje". Como se sabe, los niños aprenden en las formas más diversas de actividad (en el juego, en el trabajo, en el deporte, etc.). La actividad de estudio tiene un contenido y una estructura especiales y hay que diferenciarla de otros tipos de actividad que los niños realizan tanto en la edad escolar inicial como en otras (por ejemplo, hay que diferenciarla de la actividad lúdica, social-organizativa, laboral, etc.). Además, en la edad escolar inicial, los niños realizan los tipos enumerados y otros de actividad, pero la rectora y principal es la de estudio: ella determina el surgimiento de las principales neoformaciones psicológicas de la edad dada, define el desarrollo psíquico general de los escolares de menor edad, la formación de su personalidad en conjunto.

### **1. Algunas cuestiones sobre la historia de la actividad de estudio**

Para comprender la esencia de la actividad de estudio es necesario seguir el proceso de su formación en la historia de la sociedad. Ya hemos hablado de que en los albores de la historia humana surgió un fenómeno social particular, la cultura, destinada a resolver una tarea socio-pedagógica tal como la creación, conservación y transmisión a las generaciones en crecimiento de los modelos (patrones) de las habilidades productivas y de las normas de comportamiento social. Justamente en la solución de esta tarea surgieron en la sociedad primitiva la enseñanza y la educación de la juventud, incluidas en la vida social productiva y cotidiana conjunta con las generaciones mayores. "Junto con los mayores y bajo su guía, los niños y los adolescentes adquirían las habilidades y hábitos cotidianos y laborales indispensables... Los niños eran los participantes permanentes de las fiestas comunitarias, que incluían juegos y danzas rituales, sacrificios."<sup>2</sup>

Al mismo tiempo, ya en la sociedad primitiva los procesos de enseñanza y educación comenzaron a adquirir una importancia

---

<sup>2</sup> *Historia de la pedagogía*. Bajo la redacción de M. Shabáeva, Moscú, 1981, p. 5.

relativamente autónoma. Esto se expresó, por ejemplo, en que la "comunidad tribal encargaba a las personas ancianas, llenas de experiencia, de familiarizar a la generación joven con los ritos, las tradiciones y la historia de la tribu..."<sup>4</sup>

La conversión del proceso de enseñanza y educación en una esfera autónoma de la vida social tuvo lugar en la sociedad esclavista. En el Estado espartano griego antiguo los niños, desde los 7 a los 18 años, vivían en establecimientos especiales donde aprendían a leer, escribir y calcular, recibían preparación física y militar. En la Antigua Atenas los niños de esas edades estudiaban en la escuela, donde asimilaban la lectura, la escritura, el cálculo, el canto, la declamación, realizaban ejercicios físicos (sólo los niños de padres libres). Los ricos dueños de esclavos enviaban a sus hijos a escuelas especiales (gimnasios) donde, además de lo enumerado, estudiaban filosofía, literatura (en la Antigua Grecia la filosofía reunía todos los conocimientos teóricos de ese tiempo). En la Antigua Roma los niños aprendían de manera análoga<sup>4</sup>.

En la época feudal, el clero, los artesanos y los comerciantes mantenían escuelas en las que los niños de una parte relativamente pequeña de la población no privilegiada aprendían lectura, escritura y cálculo. Los niños de los señores feudales y los ciudadanos nobles estudiaban en escuelas donde recibían una instrucción que incluía, además de teología, gramática, aritmética, astronomía, etc.<sup>5</sup>.

Volvamos a la cuestión del contenido de la actividad de estudio, ligado a los conocimientos teóricos. Ante todo, es necesario tener en cuenta la variación histórica del contenido y las formas del pensamiento teórico y de los conocimientos teóricos. Así, F. Engels escribió: "El pensamiento teórico de toda época... es un producto histórico que en períodos distintos reviste formas muy distintas y asume, por lo tanto, un contenido muy distinto"<sup>6</sup>.

Las capacidades y hábitos culturales generales que los niños asimilaban en las escuelas de la antigüedad y de la época feudal fueron el fruto de las profundas búsquedas teóricas y los descubrimientos de su tiempo, lo que se expresaba de una u otra manera en el método de enseñanza de los niños. En el proceso de asimilación de la lectura, la escritura, el cálculo y otras

<sup>3</sup> Ibidem.

<sup>4</sup> Véase: ibidem, pp. 7-8, 13-14.

<sup>5</sup> Véase: ibidem, pp. 15-16.

<sup>6</sup> F. Engels. *Viejo prólogo para el "Anti-Dühring"*. Sobre la dialéctica. C. Marx y F. Engels. *Obras*, t. 20, p. 366.

aptitudes (por ejemplo, las ligadas con el canto y la declamación) en los niños se formaban elementos de reflexión y análisis.

Las operaciones del pensamiento teórico, que tienen lugar en la enseñanza de la escritura sobre la base de letras, fueron destacadas, por ejemplo, por Hegel: la palabra, en la escritura con letras, se hace, según su opinión, "objeto de la reflexión", "es sometida al análisis", lo que permite al hombre llevar el aspecto sensorial del lenguaje "a la forma de la universalidad". Con esto se liga la alta valoración que dio Hegel a la enseñanza de la lectura y la escritura en el desarrollo de la conciencia humana. Así, escribió: "...Hay que considerar el procedimiento mismo con el que aprendemos a leer y escribir con letras como aún no suficientemente valorado, como un medio formativo infinito, por cuanto hace que el espíritu pase a dirigir la atención de lo concreto sensorial a algo más formal: al sonido de la palabra y sus elementos abstractos y con ello hace algo muy sustancial para fundamentar y preparar el terreno de la conciencia interna en el sujeto".

Ya en el mundo antiguo existía un peldaño de la enseñanza que contribuía al desarrollo ulterior del pensamiento teórico de niños y adolescentes por medio de la enseñanza de la filosofía y la literatura. Pero este escalón de la instrucción era accesible sólo a las capas privilegiadas. Señalemos que el pensamiento teórico de esa época era peculiar: por una parte, era dialéctico y reflexivo; por otra, se encontraba en el nivel de la contemplación inmediata, que refleja en forma no desmembrada las conexiones universales de la naturaleza.

Como es sabido, en los siglos XVII-XX cambió sustancialmente el contenido y las formas de pensamiento teórico en comparación con la antigüedad y el medievo. Conservando su carácter dialéctico, el pensamiento teórico se hizo profundamente mediatizado y analítico. Utilizando la reflexión, el análisis y el experimento mental resultó capaz de seguir en forma abstracto-conceptual los procesos de autodesarrollo de complejos sistemas integrales. Sin embargo, la formación de este pensamiento transcurrió, en particular, en un proceso dirigido a superar la absolutización de las posibilidades del pensamiento discursivo empírico el que, como se señaló antes, resuelve las tareas de clasificación de los objetos por vía de su comparación.

En los siglos pasados, la creación de la didáctica y de los métodos de enseñanza primaria en la escuela burguesa tuvo lu-

<sup>7</sup> G.W.F. Hegel. *Obras*, t. III, p. 269.

<sup>8</sup> *Ibidem*, p. 270.

gar bajo la marcada influencia de la teoría del pensamiento empírico. Como resultado, en la formación de las aptitudes culturales generales en los niños, se redujo sustancialmente el papel del pensamiento teórico, que fue inherente a los representantes de épocas anteriores y, más aún, no fueron utilizadas las posibilidades del pensamiento teórico de nuevo tipo.

Al mismo tiempo, aunque el papel de tal pensamiento en la enseñanza escolar disminuyó, de hecho se conservó (no está descartado que con esta circunstancia se ligue la opinión de Hegel sobre la subestimación del papel de la enseñanza de la lectura y la escritura como medio educativo). Las aptitudes y los hábitos culturales generales están tan profundamente ligados por sus orígenes con el pensamiento teórico que la importancia de éste se pone al descubierto de una u otra forma en los diferentes procedimientos de enseñanza de dichas capacidades. Por eso, aunque en forma no desplegada, la actividad de estudio era característica también para los niños que se educaban en la escuela primaria burguesa.

Así pues, al ingresar a la escuela, los pequeños comienzan a realizar la actividad de estudio destinada a dominar los conocimientos y capacidades que de una u otra manera están ligados con el pensamiento teórico de la época dada. En los niños se forman las bases de la relación teórica hacia la realidad. El desarrollo de esta relación teórica hacia la realidad permite al hombre "salir" de los límites de la vida cotidiana observada directamente; lo introduce en el amplio círculo de los acontecimientos mediatizadamente representados que transcurren en el mundo y también en las relaciones de las personas. Por eso la participación consciente del hombre en la vida socio-política, por ejemplo, está ligada con su grado de alfabetización. "El analfabeto está al margen de la política, hay que enseñarle primero las letras."<sup>1</sup>

En la época del imperialismo, el sistema de enseñanza escolar tiene, en principio, tres escalones: primaria, media incompleta y media completa. Sin embargo, sólo la instrucción primaria (que comienza, por lo general, a los 6 años) tiene carácter verdaderamente masivo. Hasta ahora, en la escuela primaria domina el método de enseñanza basado en la teoría del pensamiento empírico. Sobre esto testimonia, por ejemplo, la siguiente peculiaridad de la escuela francesa contemporánea: el énfasis en el desarrollo de la memoria, en la recordación

<sup>1</sup> V. I. Lenin: *La nueva política económica y las tareas de los comités de instrucción política*. O.C., t. 44, p. 174.

textual constituye el rasgo característico del método de enseñanza en la escuela primaria.

Criticando el notorio carácter conservador de los métodos de enseñanza en la escuela francesa las personalidades progresistas de la instrucción escribieron: "Nosotros de ninguna manera... menoscabamos el papel de la memoria... Pero es indispensable emplear métodos que favorezcan el desarrollo mental. La costumbre de recordar sin comprender... influye negativamente en la formación de juicios independientes, dificulta el desarrollo del pensamiento crítico y racional"<sup>10</sup>.

B. Vulfson caracteriza así la enseñanza de la aritmética en la escuela primaria francesa: "Hablando estrictamente, en la escuela primaria francesa no existe la disciplina 'aritmética'. Los conocimientos correspondientes los da la asignatura llamada en el plan escolar 'cálculo'. Y esto es un nombre más adecuado por cuanto los elementos de teoría aquí están reducidos al mínimo..."<sup>11</sup>.

En la escuela burguesa media incompleta y especialmente en la completa existe una serie de disciplinas que contienen partes teóricas, correspondientes a determinados conocimientos científicos. Sin embargo, para muchos hijos de trabajadores de los países capitalistas está dificultado el acceso a estos niveles de la educación.

En los países capitalistas, para fundamentar la selección social de los escolares, se apela a una determinada "teoría", "según la cual sólo la minoría de los niños (del 25 al 30%) posee la llamada constitución 'conceptual' de la inteligencia que da la posibilidad de asimilar con éxito el curso completo de la escuela media"<sup>12</sup>. Además, el aumento de la instrucción en una serie de países capitalistas desarrollados, por ejemplo, en los EE.UU., "se acompañaba de la revisión del contenido de la instrucción masiva con vistas a disminuir la parte correspondiente a las bases de la ciencia, como si no estuvieran al alcance, como si no representaran interés y no tuvieran utilidad para los trabajadores"<sup>13</sup>.

De esta forma, el contenido de la enseñanza escolar burguesa (lo mismo que en otras sociedades explotadoras) tiene dos niveles diferentes. El primero incluye una serie de aptitudes y hábitos culturales generales. Aunque este nivel con-

<sup>10</sup> B. Vulfson. *La escuela de Francia contemporánea*. Moscú, 1970, p. 108.

<sup>11</sup> *Ibidem*, p. 98.

<sup>12</sup> *Ibidem*, p. 87.

<sup>13</sup> V. Martsinkévich. *La instrucción en los EE.UU.: importancia económica y eficacia*. Moscú, 1967, p. 69.

tiene algunos elementos de conocimientos teóricos, en conjunto está dirigido a la preparación utilitaria y práctica de los niños que pertenecen, en lo fundamental, a las capas no privilegiadas de la población. El segundo nivel está ligado de una u otra manera a los conocimientos científicos y artísticos y apunta a la preparación teórica de los alumnos que pertenecen, en lo fundamental, a los sectores privilegiados. En la diferencia entre estos dos niveles se manifiesta el interés clasista directo de dichos sectores, los que tratan que la enseñanza escolar dé a sus hijos una preparación y estimule un desarrollo psíquico capaz de garantizarles su participación en la dirección de los asuntos sociales.

Sin embargo, hay que tener en cuenta la circunstancia siguiente, importante para los actuales trabajadores de los países capitalistas: "las necesidades de instrucción, creadas sobre la base económica de los cambios en la producción social, generaron una compleja cadena de modificaciones sociales, políticas y culturales en las condiciones de vida, en la fisonomía de la clase obrera y de todos los trabajadores... Las necesidades de instrucción se colocaron, en el proceso de reproducción, en la misma línea que las necesidades de alimento, vestido, etc."<sup>14</sup>. Naturalmente, la importancia vital de la necesidad de instrucción empuja a los trabajadores de los países capitalistas a la lucha social por la creación de una sociedad en la que ellos mismos y sus hijos puedan recibir una educación moderna plena.

Desde los primeros años del Poder soviético en la URSS se aplicaron consecuentemente las ideas leninistas de la escuela única, laboral, politécnica; en un plazo brevísimo el país pasó del analfabetismo masivo a la educación media general de la juventud que se complementa con la instrucción profesional general. "Por primera vez en la historia mundial se ha creado una verdadera escuela popular, que en realidad asegura la igualdad de todos los ciudadanos en la obtención de educación... El socialismo afirma el gran prestigio del conocimiento y de la cultura, del trabajo honesto en bien de la sociedad."<sup>15</sup>

En la realización de la reforma escolar (1984) también se resuelven objetivos tales como la elevación de la calidad de la enseñanza y la educación, un nivel científico más alto en la enseñanza de cada disciplina, el dominio firme, por parte de

<sup>14</sup> Ibidem, p. 68.

<sup>15</sup> *Sobre la reforma de la escuela de enseñanza general y profesional*, p. 38.

los alumnos, de las bases de las ciencias, el perfeccionamiento de los planes y programas escolares, de los métodos de enseñanza y educación. Es indispensable que el hombre no se eduque simplemente como portador de una determinada suma de conocimientos, sino ante todo como un ciudadano de la sociedad socialista, que ocupa una posición vital activa.

De esta forma a diferencia de las tendencias que se observan en la enseñanza burguesa masiva, en todos los eslabones del sistema escolar soviético se profundiza el nivel científico de la instrucción, se perfeccionan los métodos de enseñanza de los escolares. La unidad y la obligatoriedad de la enseñanza media completa hacen que la reciba cada joven soviético.

Es sabido que durante muchos años de existencia del Poder soviético en la URSS fue obligatoria sólo la enseñanza primaria (la media incompleta fue obligatoria sólo desde 1958). Al mismo tiempo durante este lapso tuvo lugar el permanente mejoramiento de su contenido y métodos, orientado a la profundización de la educación ideológica, política, moral y mental de los niños. Sin embargo, los métodos de la enseñanza primaria, como ya señalamos, estaban ligados, en lo fundamental, a la teoría del pensamiento empírico (véase cap. III), lo que poco contribuía a la formación, en los alumnos de menor edad, de una verdadera actividad de estudio y de las bases del pensamiento teórico.

Siguiendo esos métodos la enseñanza estimulaba en los alumnos, predominantemente, el desarrollo del pensamiento empírico (en psicología podría llamarse concreto-visual). En las investigaciones psicológicas del pensamiento de los escolares de menor edad realizadas en los años 50 se sacaron, por ejemplo, las siguientes conclusiones: "La experiencia cognoscitiva del escolar de menor edad es limitada y tiene un carácter concreto, es decir, se encuentran reflejadas, fundamentalmente las propiedades y relaciones que están en la superficie de los fenómenos reales. Los escolares de esta edad conocen los fenómenos de la realidad a través del prisma concreto-visual de su experiencia"<sup>16</sup>. En correspondencia con esta situación se caracterizaban, desde el punto de vista didáctico, las posibilidades del pensamiento en los escolares de menor edad: "...En la etapa inicial de la enseñanza se trata, en lo fundamental, de separar las cualidades externas generales de los objetos que entran en un concepto y reunirlos en determinados conceptos.

<sup>16</sup> M. Grómov. *El desarrollo del pensamiento en el escolar de menor edad*. — En: *La psicología del escolar de menor edad*. Moscú, 1960, p. 97.

Los alumnos del peldaño inicial de la enseñanza, por esencia, están en condiciones de alcanzar sólo... el nivel de formación de los conceptos elementales"<sup>17</sup>.

Las peculiaridades del pensamiento de los escolares de menor edad no pueden examinarse sin tomar en cuenta las que presenta el pensamiento de los preescolares. Así, el pensamiento concreto en imágenes, como es sabido, es propio ya de los niños de 5-6 años. Los preescolares de mayor edad operan en sus razonamientos con representaciones concretas, que surgen en el proceso del juego y de la práctica cotidiana. En los preescolares aparecen los gérmenes del pensamiento discursivo-verbal (por ejemplo, ellos ya construyen formas simplísimas de razonamientos y ponen de manifiesto una comprensión elemental de las dependencias de causa y efecto).

En consecuencia, la enseñanza primaria "hacia suya" y utilizaba la forma de pensamiento ya existente en los preescolares. Este hecho se señala en muchos trabajos sobre los escolares de menor edad. La siguiente afirmación es típica: el escolar de menor edad "vive de imágenes e impresiones concretas; hay que sistematizar, generalizar su experiencia sensorial y, sobre esta base, formar los conceptos aritméticos y gramaticales primarios". Se presupone que en la escuela hay que estructurar la enseñanza de la aritmética y la gramática apoyándose en la forma de actividad mental que se creó ya en el niño en la edad preescolar.

Para utilizar las posibilidades del pensamiento concreto en imágenes de los escolares de menor edad y para perfeccionarlo (guiarlo) se consideraba adecuado el método basado en la aplicación del principio del carácter visual. "La visualización facilita al niño la comprensión de lo nuevo... porque el pequeño que ingresa a la escuela piensa concretamente."<sup>18</sup> P. Blonski señaló que "los programas escolares para los primeros grados no se cansan de subrayar el desarrollo de la capacidad de observación infantil y los métodos, de afirmar el carácter visual en la enseñanza de los escolares de menor edad"<sup>19</sup>. Si se trataba del desarrollo de pensamiento infantil en el proceso de enseñanza primaria, se tenía en cuenta, preponderantemente, el aumento del nivel de la percepción y observación voluntarias y orientadas.

Además, algunos investigadores descubrieron que la en-

<sup>17</sup> Didáctica. Bajo la redacción de I. Kazántsev, p. 75.

<sup>18</sup> A. Pchelkó. *El método de enseñanza de la aritmética en escuela primaria*. Moscú, 1951, p. 147.

<sup>19</sup> P. Blonski. *Obras psicológicas escogidas*. Moscú, 1964, p. 275.

señanza primaria no influía de manera esencial en el desarrollo mental de los niños. "Este fenómeno — señaló B. Anániev — merece un estudio especial y atento, ya que testimonia que en la práctica de la enseñanza primaria... no se han superado totalmente las contradicciones entre la enseñanza y el desarrollo."<sup>20</sup> L. Zankov escribió: "Nuestras observaciones e investigaciones especiales... testimonian que el logro de buenos conocimientos y hábitos en los grados primarios no se acompaña de éxitos sustanciales en el desarrollo de los alumnos"<sup>21</sup>.

A nuestro juicio, la débil influencia de la enseñanza primaria en el desarrollo mental de los niños estaba ligada, ante todo, con el hecho de que los alumnos dominaban el material didáctico predominantemente por medio de la abstracción y generalización empíricas, las que no podían servir de base para avances cualitativos en el desarrollo del pensamiento de los escolares de menor edad.

Caracterizando el esquema de desarrollo del pensamiento desde los preescolares hasta los escolares de menor edad, que hemos citado más arriba, D. Elkonin escribió: "En realidad este esquema refleja sólo una vía completamente definida y concreta del desarrollo mental de los niños, que transcurre en las formas histórico-concretas del sistema de enseñanza (en el sentido amplio de la palabra) dentro del que —por lo menos en las etapas iniciales— ocupan un lugar principal los datos empíricos y están débilmente representados los procedimientos de asimilación de conocimientos, mediatizados por conceptos auténticos como elementos de la teoría del objeto"<sup>22</sup>.

Cuando en la URSS se introdujo la instrucción media incompleta obligatoria y posteriormente completa obligatoria, cambió sustancialmente la importancia de la escuela primaria en la vida de los niños. Si antes la enseñanza primaria fue para muchos no sólo el primero, sino también el último peldaño de la instrucción, a partir de aquel momento todos los niños continúan estudiando en la escuela algunos años más. Para cursar normalmente la escuela media todos los alumnos deben tener inclinación por el estudio y, además, la necesidad de estudiar y la capacidad para aprender. Esta necesidad y esta ca-

<sup>20</sup> B. Anániev. *La formación del talento*. — En: *Las inclinaciones y el talento*. Moscú, 1962, p. 24.

<sup>21</sup> L. Zankov. *Sobre la enseñanza primaria*. Moscú, 1963, p. 20.

<sup>22</sup> D. Elkonin. *Las posibilidades intelectuales de los escolares de menor edad y el contenido de la enseñanza*. — En: *Las posibilidades evolutivas de asimilación de conocimientos (grados primarios de la escuela)*. Moscú, 1966, p. 50.

pacidad pueden ser formadas en los niños, justamente, en la edad escolar inicial (señalemos que la escuela primaria anterior no se planteaba tales tareas psicopedagógicas).

A fines de los años 60 se efectuó la reestructuración de la instrucción primaria, uno de cuyos objetivos fue elevar su papel en el desarrollo psíquico de los pequeños. Posteriormente, esta finalidad se alcanzó, en particular, por medio del aumento del nivel teórico de la enseñanza primaria y de la ampliación del material de estudio, cuya asimilación por parte de los escolares de menor edad contribuyó a formar la capacidad de estudiar.

Las nuevas tareas planteadas a la escuela primaria soviética en el sistema integral de enseñanza media influyó sobre algunos aspectos de la ciencia psicopedagógica, cuyos representantes realizaron en Moscú, Kíev, Minsk, Tbilisi, Ereván, Járkov y otras ciudades de la URSS investigaciones experimentales de la relación entre la enseñanza y educación de los escolares de menor edad y su desarrollo psíquico.

En estos trabajos se tocan cuestiones esenciales referidas al análisis de la esencia psicopedagógica de la actividad de estudio, problemas de la enseñanza primaria desarrollante. Los resultados de dichas investigaciones, según nuestra opinión, jugaron un papel positivo en el mejoramiento del proceso didáctico-educativo en la escuela primaria.

La necesidad de cambiar el contenido y los métodos de la enseñanza primaria encontró su expresión en el enfoque que los principales especialistas en esta área tienen sobre el proceso de formación de los conceptos en los escolares de menor edad. Así, M. Skatkin menciona un caso concreto de formación del concepto "fruto" en los alumnos de tercer grado, en cuyo proceso los niños pusieron al descubierto el origen, las relaciones y las funciones de los frutos reales. Tal concepto no se estructura en correspondencia con los requerimientos de la lógica formal, según la que para formar el concepto "fruto" es suficiente abstraer y enumerar los rasgos externos comunes a todos los frutos<sup>23</sup>. "Sólo por medio de la abstracción — escribe M. Skatkin — no se puede formar este concepto, por más frutos aislados que comparemos; para lograrlo es indispensable examinar el fruto no sólo en su aspecto externo, aislado de la planta, sino en relación con ésta, como su parte orgánica y no tomar el fruto en forma estática, sino en desarrollo, movimiento, cambio."<sup>24</sup>

<sup>23</sup> Véase: M. Skatkin. *El perfeccionamiento del proceso de enseñanza*. Moscú, 1971, pp. 37-38.

<sup>24</sup> *Ibidem*, p. 38.

Aquí se describen las peculiaridades de los conceptos teóricos y se muestran las posibilidades de su formación en el proceso de la enseñanza primaria.

M. Skatkin supone que no es correcto considerar la asimilación de conocimientos sólo como percepción pasiva y memorización de las verdades comunicadas en forma ya lista. "El proceso de asimilación de conocimientos puede ocurrir como resultado de una búsqueda autónoma, por vía de la solución de una tarea cognoscitiva. Ya los alumnos de primer grado son capaces de resolver tareas cognoscitivas sencillas... La solución de tareas es uno de los medios para dominar el sistema de conocimientos correspondiente a una u otra disciplina escolar y, al mismo tiempo, contribuye al desarrollo del pensamiento creador autónomo."<sup>25</sup>

Señalando la necesidad de incluir en el proceso de la enseñanza de los escolares de menor edad la solución autónoma de tareas cognoscitivas, M. Skatkin habla, al mismo tiempo, de la posibilidad de utilizar eficazmente en la escuela la llamada exposición de carácter problemático de los conocimientos. Su esencia consiste en que el maestro no sólo comunica a los niños las conclusiones finales de la ciencia, sino que en cierto grado reproduce el camino de su descubrimiento ("embriología de la verdad"). Aquí el maestro "*demuestra a los alumnos el camino del pensamiento científico, los obliga a seguir el movimiento dialéctico del pensamiento hacia la verdad, los hace algo así como copartícipes de la búsqueda científica*"<sup>26</sup>. La exposición de carácter problemático está estrechamente ligada con el empleo en la enseñanza del método investigativo (M. Skatkin cita un ejemplo concreto de utilización de la exposición de carácter problemático en IV grado; sin embargo, en determinadas condiciones, se puede emplear también en los primeros grados para que los niños solucionen tareas cognoscitivas específicas).

Las posiciones de M. Skatkin, en relación con la necesidad de emplear nuevos métodos de enseñanza en la escuela primaria y con las posibilidades y la conveniencia de formar en los escolares de menor edad conceptos teóricos, tienen una gran importancia para la elaboración de los problemas de la didáctica, de la psicología infantil y pedagógica, llamadas a resolver conjuntamente las cuestiones de la enseñanza primaria que impulsa el desarrollo. A nuestro juicio, estas posiciones están li-

<sup>25</sup> Ibidem, p. 123.

<sup>26</sup> Ibidem, p. 125.

gadas, en primer lugar, con la experiencia progresista de los maestros de los primeros grados; en segundo lugar, corresponden a las tendencias contemporáneas de perfeccionamiento ulterior de la enseñanza primaria en la URSS; en tercer lugar, toman en cuenta los logros del pensamiento didáctico.

Examinaremos especialmente el tercero de los puntos enumerados. Los didactas soviéticos, analizando la experiencia social que la escuela transmite a las jóvenes generaciones, destacan, entre otros elementos, la experiencia de la actividad creativa, de búsqueda en la solución de nuevos problemas. Esto significa que en cada disciplina escolar se deben incluir tareas, durante cuyo cumplimiento los alumnos asimilan la experiencia de la actividad creadora de las personas. Es necesario inculcar lo creador desde la más temprana edad.

Suponemos que la enseñanza de los escolares de menor edad utilizando el método de solución de tareas cognoscitivas (que deben ser de carácter problemático) puede asegurar la transmisión de la experiencia creadora a los niños.

Simultáneamente la experiencia de la actividad creadora no debe ser, a nuestro juicio, uno de los cuatro elementos equivalentes de la experiencia social integral, sino el elemento fundador y principal en el que pueden apoyarse los otros (o sea, los conocimientos, las capacidades y las relaciones del individuo hacia el mundo). En este caso, la enseñanza y la educación de los niños desde el comienzo mismo estarán dirigidas al desarrollo de su personalidad.

En los materiales sobre la reforma escolar se han definido los siguientes fines y tareas de la enseñanza primaria: "...La escuela primaria (grados I-IV) está llamada a poner las bases del desarrollo omnilateral de los niños, a garantizar la formación de hábitos firmes de lectura rápida, comprensiva y expresiva, de cálculo, de escritura correcta, de lenguaje desarrollado, de conducta culta. Debe educar una actitud honesta hacia el estudio y hacia el trabajo socialmente útil, el amor a la Patria"<sup>27</sup>.

En la escuela, incluida la primaria, es indispensable formar en los niños representaciones materialistas firmes, elaborar su pensamiento autónomo, mejorar considerablemente la educación artística y estética; elevar el nivel ideológico y político del proceso didáctico-educativo, exponer con precisión los principales conceptos y las ideas rectoras de las disciplinas escola-

---

<sup>27</sup> *Sobre la reforma de la escuela de enseñanza general y profesional*, p. 65.

res; erradicar cualquier manifestación de formalismo en el contenido y los métodos de la labor pedagógica, aplicar ampliamente las formas y los métodos activos de enseñanza, etc.

Estamos seguros de que la creación, en la escuela primaria, de las condiciones adecuadas para formar en los alumnos de menor edad una actividad de estudio desplegada y plena, cuyo contenido son los conocimientos teóricos y las aptitudes y hábitos en ellos fundados, se inscribe en el rumbo destinado a solucionar las nuevas tareas que la reforma escolar plantea a la enseñanza primaria.

En primer lugar, la actividad de estudio plena, como actividad rectora de los alumnos de menor edad, puede ser la base de su desarrollo omnilateral. En segundo lugar, las aptitudes y hábitos realmente firmes de lectura comprensiva y expresiva, de escritura y cálculo correctos se forman en los niños en presencia de determinados conocimientos teóricos. En tercer lugar, la actitud honesta de los niños hacia el estudio se apoya en su necesidad, deseo y capacidad de aprender, los que surgen en el proceso de cumplimiento real de la actividad de estudio.

Al mismo tiempo, la formación, en los escolares de menor edad, de la actividad de estudio está vinculada con la elevación considerable del nivel ideológico teórico del proceso didáctico-educativo en la escuela primaria y contribuye al desarrollo del pensamiento creador autónomo de los alumnos. Como se mostrará más adelante, la estructuración de las disciplinas escolares que toma en consideración las exigencias de la generalización sustancial, está vinculada con la precisa diferenciación de los conceptos y las ideas fundamentales de estas disciplinas. Por cuanto en su actividad de estudio los escolares descubren las fuentes objetales y el origen de unos u otros conceptos, la realización de dicha actividad por parte de los niños puede ser una buena base para superar el formalismo en el contenido y los métodos de la labor pedagógica en la escuela primaria. Y finalmente, como muestra la experiencia de nuestro trabajo investigativo, la actividad de estudio de los escolares más pequeños da los mejores resultados cuando los niños interactúan entre sí en el proceso de asimilación de conocimientos y habilidades (por ejemplo, discuten las condiciones de su origen).

Los aspectos más importantes de las tesis arriba expuestas serán concretizados cuando exponamos la estructuración de las disciplinas escolares experimentales, que responden a las exigencias de la actividad de estudio y en el ejemplo de la influencia que esta actividad ejerce sobre el desarrollo del pensamiento en los escolares de menor edad (véase el cap. VI).

La investigación posterior de las vías y los medios destinados a formar la actividad de estudio plena en los escolares de menor edad, la elaboración de recomendaciones psicológicas, científicamente fundamentadas, para los maestros y educadores, puede contribuir a la realización de las principales exigencias de la reforma escolar en la etapa actual de desarrollo de la instrucción pública.

## 2. Contenido y estructura de la actividad de estudio

En la elaboración del problema de la enseñanza desarrollante es indispensable apoyarse, a nuestro juicio, en la tesis siguiente: la base de dicha enseñanza es su contenido, del cual se derivan los métodos (o procedimientos) para organizar la enseñanza. "Para nosotros —escribe D. Elkonin— una importancia fundamental tuvo su (de L.Vigotski. —V.D.) idea de que la enseñanza realiza su papel rector en el desarrollo mental, ante todo, a través del *contenido de los conocimientos asimilados*."<sup>28</sup> Concretizando esta tesis corresponde señalar que el carácter desarrollante de la actividad de estudio como actividad rectora en la edad escolar temprana está vinculado con el hecho de que su contenido son los conocimientos teóricos.

Nuestra suposición acerca de la relación interna entre la actividad de estudio y los conocimientos teóricos tiene dos fundamentos. El primero se apoya en los resultados del análisis de la historia de la instrucción masiva (véase el §1). El segundo está ligado con el examen de las peculiaridades con que se expone el contenido de las formas "elevadas" de la conciencia social como objeto de asimilación por parte del individuo. Examinemos esta fundamentación analizando el proceso de asimilación de los conocimientos científicos. De acuerdo con las ideas filosóficas modernas, el hombre que asimila estos conocimientos ya no trata con la realidad inmediatamente circundante, por cuanto el "objeto del conocimiento está mediado por la ciencia como formación social, por su historia y por la experiencia... en ese objeto se han separado determinados aspectos, dados al individuo que ingresa en la ciencia, en

<sup>28</sup> D. Elkonin. *Las posibilidades intelectuales de los escolares de menor edad y el contenido de la enseñanza*. — En: *Posibilidades evolutivas de la asimilación de conocimientos (grados primarios de la escuela)*, pp. 47-48.

forma de contenido generalizado, abstracto, de su pensamiento<sup>29</sup>.

El procedimiento de exposición de los conceptos científicos como resultados de la investigación se diferencia del procedimiento de investigación. "Claro está —escribió C. Marx— que el método de exposición debe distinguirse formalmente del método de investigación. La investigación ha de tender a asimilar en detalle la materia investigada, a analizar sus diversas formas de desarrollo y a descubrir sus nexos internos. Sólo después de coronada esta labor, puede el investigador proceder a exponer adecuadamente el movimiento real. Y si sabe hacerlo y consigue reflejar idealmente en la exposición la vida de la materia, cabe siempre la posibilidad de que se tenga la impresión de estar ante una construcción *a priori*."<sup>30</sup>

La exposición de los conocimientos científicos se realiza por el procedimiento de ascensión de lo abstracto a lo concreto, en el que se utilizan las abstracciones y generalizaciones sustanciales y los conceptos teóricos.

La investigación se inicia con el examen de la diversidad sensorial concreta de los tipos particulares del movimiento del objeto y conduce a poner de manifiesto su base interna universal; la exposición de los resultados de la investigación, teniendo el mismo contenido objetivo, comienza a desplegarse desde esa base universal, ya encontrada, hacia la reproducción mental de sus manifestaciones particulares, conservando la unidad interna de éstas (lo concreto).

La actividad de estudio de los escolares se estructura, según nuestra opinión, en correspondencia con el procedimiento de exposición de los conocimientos científicos, con el procedimiento de ascensión de lo abstracto a lo concreto. El pensamiento de los alumnos, en el proceso de la actividad de estudio, tiene algo en común con el pensamiento de los científicos, quienes exponen los resultados de sus investigaciones por medio de las abstracciones y generalizaciones sustanciales y los conceptos teóricos que conciben en el proceso de ascensión de lo abstracto a lo concreto.

Se puede suponer que los conocimientos, típicos de otras formas "elevadas" de la conciencia social, también logran su reproducción integral por el mismo procedimiento y por eso al pensamiento artístico, moral y jurídico le son inherentes

<sup>29</sup> M. Mamardashvili. *Forma y contenido del pensamiento*. Moscú, 1968, p. 21.

<sup>30</sup> C. Marx. *El Capital. Palabras finales de Marx a la segunda edición*. C. Marx y F. Engels. *Obras*, t. 23, p. 21.

operaciones que tienen parentesco con los "conocimientos teóricos".

Los conocimientos del hombre se encuentran en unidad con sus acciones mentales (abstracción, generalización, etc.). "...Los conocimientos... no surgen aparte de la actividad cognoscitiva del sujeto y no existen sin relación con ella."<sup>31</sup> Por eso es legítimo considerar los conocimientos, por una parte, como resultado de las acciones mentales que implícitamente contiene en sí y, por otra, como proceso de obtención de este resultado, en el que encuentra su expresión el funcionamiento de las acciones mentales. En consecuencia, es completamente aceptable designar con el término "conocimiento" el resultado del pensamiento (reflejo de la realidad) y el proceso de su obtención (es decir, las acciones mentales). "Todo concepto científico es a la vez una construcción del pensamiento y un reflejo del ser."<sup>32</sup> Desde este punto de vista, el concepto constituye simultáneamente el reflejo del ser y el procedimiento de la operación mental.

Naturalmente, a los conocimientos (conceptos) empíricos corresponden acciones empíricas (o formales) y a los conocimientos (conceptos) teóricos, acciones teóricas (o sustanciales).

El pensamiento de los escolares, aunque tiene algunos rasgos comunes, no es idéntico al pensamiento de los científicos, artistas, teóricos de la moral y el derecho. Los escolares no crean los conceptos, las imágenes, los valores y las normas de la moral social, sino que los asimilan en el proceso de la actividad de estudio. Pero en ese proceso los escolares realizan acciones mentales, adecuadas a aquellas por medio de las cuales se elaboraron históricamente estos productos de la cultura espiritual.

En su actividad de estudio los escolares reproducen el proceso real por el cual los hombres crean los conceptos, imágenes, valores y normas. Por eso la enseñanza escolar de todas las asignaturas debe estructurarse de manera que, en forma concisa, abreviada, reproduzca el proceso histórico real de generación y desarrollo de los conocimientos.

En la actividad de estudio las jóvenes generaciones reproducen en su conciencia las riquezas teóricas que la humanidad acumuló y expresó en las formas ideales de la cultura espiritual. Como otros tipos de actividad reproductiva de los niños, la de estudio conforma una de las vías de realización de

<sup>31</sup> S. Rubinstein. *El ser y la conciencia*, p. 45.

<sup>32</sup> *Ibidem*, p. 47.

la unidad de lo histórico y lo lógico en el desarrollo de la cultura humana (véase pág. 63).

Daremos una breve caracterización del procedimiento de ascensión del pensamiento de lo abstracto a lo concreto en el proceso de realización, por los niños, de la actividad de estudio.

Al iniciar la asimilación de cualquier disciplina científica, los alumnos, con ayuda del maestro, analizan el contenido del material didáctico, separan en él alguna relación general inicial, descubriendo simultáneamente que se manifiesta en muchas otras relaciones particulares existentes en el material dado. Fijando, por medio de signos, la relación general inicial separada, los escolares construyen, con ello, la abstracción sustancial del objeto estudiado. Continuando el análisis del material, descubren la vinculación regular de esta relación inicial con sus diferentes manifestaciones y así obtienen la generalización sustancial del objeto estudiado.

Luego los niños utilizan la abstracción y la generalización sustanciales para la deducción sucesiva (también con ayuda del maestro) de otras abstracciones más particulares y para su unión en el objeto integral (concreto) estudiado. Cuando los escolares comienzan a utilizar la abstracción y la generalización iniciales como medios para deducir y unir otras abstracciones, ellos convierten las estructuras mentales iniciales en concepto, que fija cierta "célula" del objeto estudiado. Esta "célula" sirve posteriormente a los escolares como principio general para orientarse en toda la diversidad del material fáctico, que deben asimilar en forma conceptual por vía de la ascensión de lo abstracto a lo concreto.

El camino de la asimilación de conocimientos que hemos señalado tiene dos rasgos característicos. En primer lugar, el pensamiento de los escolares se mueve orientadamente *de lo general a lo particular* (al comienzo buscan y fijan la "célula" general inicial del material a estudiar y luego, apoyándose en ella, deducen las diversas particularidades del objeto dado). En segundo lugar, tal asimilación está orientada a que los escolares pongan de manifiesto las condiciones de origen del contenido de los conceptos que asimilan. Los alumnos primeramente descubren la relación general inicial en cierta área, construyen sobre su base la generalización sustancial y, gracias a ello, determinan el contenido de la "célula" del objeto estudiado, convirtiéndola en medio para deducir relaciones más particulares, es decir, en concepto.

De esta forma, aunque la actividad de estudio de los esco-

lares se despliega en correspondencia con el procedimiento de exposición de los productos de la cultura espiritual ya obtenidos, dentro de esta actividad se conservan, en forma peculiar, las situaciones y las acciones que eran inherentes al proceso de creación real de tales productos, gracias a lo cual el procedimiento de su obtención se reproduce abreviadamente en la conciencia individual de los escolares.

La actividad de estudio tiene lugar cuando los alumnos realizan las correspondientes acciones. Según la ley general de interiorización, la forma inicial de las acciones de estudio es su cumplimiento desplegado en objetos exteriormente representados. "...El dominio de las acciones mentales —escribió A. Leóntiev— que están en la base de la apropiación, de la "herencia" por el individuo de los conocimientos, de los conceptos elaborados por la humanidad, requiere indispensablemente el pasaje del sujeto desde las acciones desplegadas externamente a las acciones en el plano verbal y, finalmente, la paulatina interiorización de estas últimas, como resultado de lo cual adquieren el carácter de operaciones mentales replegadas, de actos mentales."<sup>33</sup>

El enfoque según el cual el proceso de asimilación, por los niños, de los productos de la cultura espiritual tiene carácter activo está ligado, ante todo, con la afirmación de que el principal eslabón y la condición fundamental para la realización plena de este proceso es "la formación de acciones que constituyen su verdadera base y que siempre deben ser construidas activamente en el niño por las personas que lo rodean"<sup>34</sup>.

Durante el cumplimiento sistemático de la actividad de estudio en los alumnos se desarrollan, junto con la asimilación de los conocimientos teóricos, la conciencia y el pensamiento teóricos. En la edad escolar inicial la actividad de estudio es recetora y principal entre los otros tipos de actividad realizados por los niños. En el curso de la formación de la actividad de estudio, en los escolares de menor edad se constituye y desarrolla una importante neoestructura psicológica: las bases de la conciencia y el pensamiento teóricos y las capacidades psíquicas a ellos vinculados (reflexión, análisis, planificación).

Cuando se examina el proceso de formación, en los escolares de menor edad, de la actividad de estudio surge una serie de cuestiones que requieren aclaración: 1) la especificidad de sus

<sup>33</sup> A. Leóntiev, *Obras psicológicas escogidas*, t. I, p. 131.

<sup>34</sup> *Ibidem*, p. 130.

componentes estructurales, es decir, de sus necesidades, motivos, tareas, acciones y operaciones; 2) el surgimiento de su realización individual a partir de las formas colectivas de trabajo escolar; 3) la dinámica de interrelación de sus componentes, cuando, por ejemplo, la finalidad de estudio puede convertirse en el motivo y la acción de estudio puede transformarse en operación, etc.; 4) las etapas de su desarrollo en el curso de la infancia escolar (al comienzo es rectora; luego se desarrolla sobre la base de otras actividades rectoras); 5) su interrelación con otros tipos de actividad infantil<sup>35</sup>.

Examinemos el primero de los problemas arriba señalados: los componentes principales de la estructura de la actividad de estudio.

Las premisas para que surja la necesidad de estudiar se originan en el preescolar de mayor edad en el proceso de desarrollo del juego de roles, en el cual se forman intensivamente la imaginación y la función simbólica. El cumplimiento, por parte del pequeño, de roles lo suficientemente complicados presupone la presencia, junto con la imaginación y la función simbólica, de diversos conocimientos sobre el mundo circundante, sobre los adultos y también la capacidad para orientarse teniendo en cuenta su contenido. El juego temático de roles favorece el surgimiento, en el niño, de intereses cognoscitivos; sin embargo, no los puede satisfacer plenamente. Debido a ello los preescolares se esfuerzan por satisfacer sus intereses cognoscitivos mediante la comunicación con los adultos, las observaciones sobre el mundo que los rodea, extrayendo diferentes conocimientos de los libros, las revistas y las películas que están a su alcance.

Paulatinamente, los preescolares de mayor edad comienzan a necesitar fuentes más amplias de conocimiento que las que les ofrece la vida cotidiana y el juego. En presencia de la enseñanza escolar general el preescolar deja de sentirse satisfecho con el modo acostumbrado de vida y desea ocupar la posición del escolar ("quiero ir a la escuela", "quiero estudiar en la escuela", etc.).

El ingreso a la escuela permite al niño salir de los lími-

---

<sup>35</sup> La asimilación de los conocimientos teóricos por medio de la actividad de estudio tiene lugar en forma plena cuando se combina con el juego, el trabajo, etc. La actividad de estudio no debe entenderse exclusivamente como la manifestación de la actividad intelectual cognoscitiva de los niños. Ella es un momento pletórico de la vida en el período escolar del desarrollo. La interrelación del estudio con otros tipos de actividad infantil es la base psicológica de la unidad e indisolubilidad de la enseñanza y la educación de los niños.

tes del período infantil de su vida, ocupar una nueva posición y pasar al cumplimiento de la actividad de estudio, socialmente significativa, la cual le ofrece un rico material para satisfacer sus intereses cognoscitivos. Estos intereses actúan como premisas psicológicas para que en el niño surja la necesidad de asimilar conocimientos teóricos.

En el comienzo mismo de la vida escolar el niño aún no experimenta la necesidad de conocimientos teóricos como base psicológica de la actividad de estudio. Esta necesidad surge en el proceso de asimilación real de los conocimientos teóricos elementales durante la realización conjunta con el maestro de las acciones de estudio más sencillas, dirigidas a la solución de las correspondientes tareas de estudio. L. Vigotski escribió: "*El desarrollo de la base psicológica de la enseñanza... no precede al comienzo de ésta, sino que se realiza en una ininterrumpida relación interna con ella, en el curso de su movimiento progresivo*"<sup>36</sup>.

De esta forma, los conocimientos teóricos, constituyendo el contenido de la actividad de estudio, son simultáneamente su necesidad. Como es sabido, la actividad del hombre se corresponde con determinada necesidad; las acciones, con los motivos. En la formación, en los escolares de menor edad, de la necesidad de la actividad de estudio tiene lugar su concretización en la diversidad de motivos que exigen de los niños la realización de acciones de estudio.

Los motivos de las acciones de estudio impulsan a los escolares a asimilar los procedimientos de reproducción de los conocimientos teóricos. Durante el cumplimiento de las acciones de estudio los escolares dominan, ante todo, los procedimientos de reproducción de unos u otros conceptos, imágenes, valores y normas concretos y, a través de estos procedimientos, asimilan el contenido de dichos conocimientos teóricos.

Así, la necesidad de la actividad de estudio estimula a los escolares a asimilar los conocimientos teóricos; los motivos, a asimilar los procedimientos de reproducción de estos conocimientos por medio de las acciones de estudio, dirigidas a resolver las tareas de estudio (recordemos que la tarea es la unidad del objetivo de la acción y de las condiciones para alcanzarlo).

La tarea de estudio que el maestro propone a los escolares exige de ellos: 1) el análisis del material fáctico con el fin de descubrir en él cierta relación general que presenta una vincu-

<sup>36</sup> L. Vigotski, *Obras*. Moscú, 1982, t. 2, p. 243.

lación sujeta a ley con las diferentes manifestaciones de este material, es decir, la construcción de la abstracción y de la generalización sustanciales; 2) la deducción, sobre la base de la abstracción y la generalización, de las relaciones particulares del material dado y su unión (síntesis) en cierto objeto integral, es decir, la construcción de su "célula" y del objeto mental concreto; 3) el dominio, en este proceso analítico-sintético, del procedimiento general de construcción del objeto estudiado.

Durante la solución de la tarea escolar los alumnos descubren el origen de la "célula" del objeto integral estudiado y, utilizándola, reproducen mentalmente este objeto. Con ello, en la solución de la tarea escolar, los alumnos realizan un cierto microciclo de ascensión de lo abstracto a lo concreto como vía de asimilación de los conocimientos teóricos.

La tarea de estudio se diferencia esencialmente de las diversas tareas particulares de uno u otro tipo. Si resuelven tareas particulares, los escolares van dominando los procedimientos también particulares de su solución y sólo el entrenamiento les permite dominar cierto procedimiento general para solucionar dichas tareas. La asimilación de este procedimiento tiene lugar por vía del pasaje del pensamiento de lo particular a lo general. En cambio, cuando los escolares resuelven la tarea de estudio, ellos dominan inicialmente el procedimiento general de solución de tareas particulares. La solución de la tarea escolar es importante no sólo para el caso particular dado, sino para todos los casos del mismo tipo. Aquí el pensamiento de los escolares se mueve de lo general a lo particular.

En la diferenciación y la asimilación del procedimiento general de solución de tareas particulares, los escolares comparan los procedimientos de solución de muchas tareas particulares, identificando cierta vía general. Así, para asimilar el procedimiento de solución de determinado tipo de tareas de física se requiere que los escolares resuelvan hasta 88 tareas particulares; para la formación del procedimiento general de solución de una tarea aritmética tipo, los manuales a veces proponen a los escolares resolver hasta 20-30 tareas análogas.

Sin embargo, en la psicología se descubrió otro camino, en principio diferente, para formar en los escolares el procedimiento generalizado de resolución de tareas. Así, V. Krutetski escribió: "Junto con la vía de generalización paulatina del material sobre la base de variar cierta diversidad de casos particulares (vía que sigue la mayoría de los escolares) existe otro camino, siguiendo el cual los escolares capaces, sin confrontar lo "parecido", sin comparar... realizan de modo autónomo la

generalización "inmediata" de los objetos, relaciones, acciones matemáticas sobre la base del análisis de un fenómeno en la serie de fenómenos parecidos<sup>37</sup>. Realmente, algunos escolares, al enfrentarse con una tarea particular concreta, tratan ante todo de someterla a un análisis tal que permita deducir la conexión interna de sus datos, abstrayéndose con ello de las peculiaridades. "... Resolviendo la primera tarea concreta del tipo dado ellos, si se puede decir así, resuelven todas las tareas del tipo dado."<sup>38</sup>

La generalización "inmediata" que hemos descrito brevemente es una generalización de carácter teórico; esa tarea concreta, en cuya resolución los escolares parecen resolver todas las tareas del tipo dado, es la tarea de estudio que requiere una acción mental de análisis y de generalización teórica (o sustancial).

Como se señaló más arriba, en la enseñanza escolar masiva frecuentemente el pensamiento empírico de los escolares adquiere una importancia dominante; por eso la generalización inmediata (es decir, teórica) se observa ante todo en los escolares capaces, que saben "recibir" del maestro, e incluso plantearse en forma autónoma, la tarea de estudio y resolverla por medio del análisis. Al mismo tiempo, es indispensable señalar que organizando en la escuela el proceso de asimilación como actividad de estudio desplegada y plena (cuyo principal componente es la tarea de estudio) se desarrollarán, en la mayoría de los niños, medios analíticos para resolverla sobre la base de la generalización de carácter teórico.

Examinemos el contenido de conceptos tales como "tarea de estudio" y "problema de estudio" (el segundo fue introducido en la teoría de la enseñanza de carácter problemático). Ante todo, debemos indicar que hasta ahora falta una diferenciación precisa de los conceptos "tarea" y "problema". Por ejemplo, S. Rubinstein en algunos casos utiliza estos conceptos como sinónimos; en otros, la tarea es considerada un problema formulado verbalmente<sup>39</sup>.

Si se toma en cuenta que la tarea de estudio, como se mostró más arriba, estimula el pensamiento de los escolares en el sentido de explicar lo aún no conocido, de asimilar nuevos conceptos y procedimientos de acción, queda claro que el sentido

<sup>37</sup> V. Krutetski. *La psicología de las capacidades matemáticas de los escolares*. Moscú, 1968, p. 288.

<sup>38</sup> *Ibidem*, p. 272.

<sup>39</sup> Véase: S. Rubinstein. *El pensamiento y los caminos de su investigación*. Moscú, 1958, pp. 14, 86-87.

y el papel generales de la tarea de estudio en el proceso de asimilación serán, en principio, los mismos que tiene el problema de estudio. Como afirman los especialistas en la enseñanza de carácter problemático los conocimientos *no se transmiten a los alumnos en forma ya lista, sino que son adquiridos por ellos en el proceso de la actividad cognoscitiva autónoma en presencia de la situación problemática*. La actividad de estudio apunta también a que los escolares asimilen los conocimientos en el proceso de solución autónoma de las tareas, lo que les permite poner al descubierto las condiciones de origen de estos conocimientos. Señalemos que la enseñanza de carácter problemático, como la actividad de estudio, está internamente ligada con el nivel teórico de asimilación de los conocimientos y con el pensamiento teórico.

Así, la teoría de la actividad de estudio y la teoría de la enseñanza de carácter problemático se asemejan bastante en una serie de ideas y conceptos fundamentales (aunque esto no excluye algunas disensiones importantes en la interpretación del contenido de varios conceptos).

Más arriba nos hemos referido reiteradamente a que la tarea de estudio es resuelta por los escolares mediante el cumplimiento de determinadas acciones, que pasamos a enumerar:

- transformación de los datos de la tarea con el fin de poner al descubierto la relación universal del objeto estudiado;

- modelación de la relación diferenciada en forma objetal, gráfica o por medio de letras;

- transformación del modelo de la relación para estudiar sus propiedades en "forma pura";

- construcción del sistema de tareas particulares a resolver por un procedimiento general;

- control sobre el cumplimiento de las acciones anteriores;

- evaluación de la asimilación del procedimiento general como resultado de la solución de la tarea de estudio dada.

Cada una de estas acciones está compuesta de las correspondientes operaciones, cuyo conjunto cambia según las condiciones concretas en que se resuelve una u otra tarea de estudio (como es sabido, la acción se corresponde con la finalidad de la tarea; sus operaciones, con las condiciones de ésta).

- Los escolares al comienzo, naturalmente, no saben formular de manera autónoma las tareas de estudio y realizar las acciones para resolverlas. Los ayuda, hasta cierto momento, el maestro, pero paulatinamente los alumnos adquieren las correspondientes capacidades (justamente en este proceso se forma

en ellos la actividad de estudio realizable autónomamente, la capacidad de aprender).

En psicología se han identificado y descrito varias particularidades esenciales que presenta la forma inicial de las acciones de estudio. Esta forma consiste en que el grupo de escolares bajo la dirección del maestro realice las acciones de estudio distribuidas colectivamente. De manera paulatina tiene lugar la interiorización de dichas acciones, su conversión en la solución individual de las tareas de estudio (las investigaciones correspondientes se realizaron en relación con la enseñanza de las matemáticas, la física, la gramática, el arte plástico).

Examinemos las principales peculiaridades de las acciones de estudio. La acción inicial (podemos decir principal) es la transformación de los datos de la tarea de estudio con la finalidad de poner al descubierto cierta relación universal del objeto dado, el que debe ser reflejado en el correspondiente concepto teórico. Es importante señalar que se trata de la transformación orientada a un fin de los datos de la tarea, dirigida a buscar, descubrir y distinguir una relación completamente definida de cierto objeto integral. La peculiaridad de esta relación consiste, por una parte, en que constituye el aspecto real de los datos transformados y, por otra parte, actúa como base genética y fuente de todas las peculiaridades del objeto integral, es decir, constituye su relación universal. La búsqueda de ésta conforma el contenido del análisis mental, el cual en su función de estudio aparece como el momento inicial del proceso de formación del concepto requerido. Al mismo tiempo, hay que tener en cuenta que la acción de estudio examinada, en cuya base se encuentra el análisis mental, tiene al comienzo la forma de transformación de los datos objetales de la tarea de estudio (esta acción mental se realiza, al comienzo, en forma objetual-sensorial).

La siguiente acción de estudio consiste en la modelación en forma objetal, gráfica o con letras de la relación universal diferenciada. Es importante señalar que los modelos de estudio constituyen el eslabón internamente imprescindible en el proceso de asimilación de los conocimientos teóricos y de los procedimientos generalizados de acción. Además, no toda representación puede ser llamada modelo de estudio, sino sólo la que fija, justamente, la relación universal de cierto objeto integral y garantiza su análisis ulterior.

Por cuanto en el modelo de estudio se representa cierta relación universal, hallada y diferenciada en el proceso de transformación de los datos de la tarea, el contenido de este

modelo fija las características internas del objeto, no observables de manera directa. El modelo de estudio, como producto del análisis mental, puede ser luego un medio especial de la actividad mental del hombre.

Otra acción de estudio consiste en la transformación del modelo con el fin de estudiar la propiedad de la relación universal del objeto que ha sido diferenciada. Esta relación, en los datos reales de la tarea, parece estar "oculta" por muchos rasgos particulares lo que, en conjunto, dificulta su examen especial. En el modelo, en cambio esta relación se hace visible y se puede decir que aparece en "forma pura". Por eso, transformando y reconstruyendo dicho modelo, los escolares tienen la posibilidad de estudiar las propiedades de la relación universal como tal, sin el "oscurecimiento" que producen las circunstancias accesorias. El trabajo con este modelo aparece como el proceso por el cual se estudian las propiedades de la abstracción sustancial de la relación universal.

La orientación de los escolares hacia la relación universal del objeto integral estudiado sirve de base para formar en ellos cierto procedimiento general destinado a resolver la tarea de estudio y así formar el concepto sobre la "célula" inicial de este objeto. Sin embargo, la adecuación de la "célula" a su objeto se descubre cuando de ella se extraen las diversas manifestaciones particulares del objeto. En relación con la tarea escolar esto significa deducir sobre su base un sistema de diferentes tareas particulares, durante cuya resolución los escolares concretizan el procedimiento general anteriormente hallado y, con ello, el concepto correspondiente (la "célula"). Por eso, la siguiente acción de estudio consiste en la deducción y la construcción de un determinado sistema de tareas particulares.

Gracias a esta acción los escolares concretizan la tarea de estudio inicial y la convierten en la diversidad de tareas particulares que pueden ser resueltas por un procedimiento único (general), asimilado durante la realización de las anteriores acciones de estudio. El carácter eficaz de este procedimiento se verifica, justamente, en la solución de tareas particulares; los escolares las enfocan como variantes de la tarea de estudio inicial e inmediatamente, como si fuera "de golpe", separan en cada una la relación general, orientándose por la cual pueden aplicar el procedimiento general de solución asimilado.

Las acciones de estudio examinadas están dirigidas en esencia a que, mediante su realización, los escolares descubran las condiciones de surgimiento del concepto que ellos van asi-

milando (para qué y cómo se separa su contenido, por qué y en qué se fija éste, en qué casos particulares se manifiesta después). Es como si los propios escolares construyeran el concepto, aunque bajo la dirección sistemática del maestro (al mismo tiempo, el carácter de esta dirección cambia paulatinamente y crece, también paulatinamente, el grado de autonomía del escolar).

Las acciones de estudio de control y evaluación juegan un gran papel en la asimilación, por los escolares, de los conocimientos. El control consiste en determinar la correspondencia de otras acciones de estudio a las condiciones y exigencias de la tarea de estudio. Permite al alumno, al cambiar la composición operacional de las acciones, poner al descubierto su relación con unas u otras peculiaridades de los datos de la tarea a resolver y del resultado obtenido. Gracias a ello, el control asegura la requerida plenitud en la composición operacional de las acciones y la forma correcta de su ejecución.

La acción de evaluación permite determinar si está asimilado (y en qué medida) o no el procedimiento general de solución de la tarea de estudio dada, si el resultado de las acciones de estudio corresponde (y en qué medida) o no a su objetivo final. Al mismo tiempo, la evaluación no consiste en la simple constatación de estos momentos, sino en el examen cualitativo sustancial del resultado de la asimilación (del procedimiento general de la acción y del concepto correspondiente), en su confrontación con la finalidad. Es justamente la evaluación la que "informa" a los escolares si han resuelto o no la tarea de estudio dada.

El cumplimiento de las acciones de control y evaluación supone que la atención de los escolares esté dirigida al contenido de las acciones propias, al examen de sus fundamentos, desde el punto de vista de la correspondencia con el resultado exigido por la tarea. Semejante examen, por los escolares, de los fundamentos de las acciones propias, llamado reflexión, conforma la condición esencial para que estas acciones se estructuren y cambien correctamente. La actividad de estudio y algunos de sus componentes (en particular, el control y la evaluación) se realizan gracias a una cualidad tan fundamental de la conciencia humana como es la reflexión.

Ahora resulta conveniente ilustrar con un ejemplo concreto la tarea y las acciones de estudio, cuya caracterización psicológica general hemos dado más arriba. Lo haremos utilizando la investigación experimental sobre la formación del concepto de número en el primer grado, uno de los con-

ceptos fundamentales de todo el curso escolar de matemáticas.

Como es sabido, la principal finalidad de este curso consiste en que, al finalizar la escuela media, se haya formado en los alumnos una concepción auténtica y completa del número natural cuya base es el concepto de magnitud. Nuestro curso experimental comienza con la introducción de este concepto, determinado por las relaciones "igual", "más", "menos". La orientación hacia estas relaciones generales permite al niño realizar una comparación diferencial de las magnitudes presentadas objetivamente. Aún antes de la asimilación del concepto de número, él puede fijar los resultados de esta comparación con ayuda de fórmulas, expresadas por medio de letras, tales como  $a = b$ ;  $a > b$ ;  $a < b$ ; y realizar muchas de sus transformaciones, por ejemplo,  $a + c > b$ ;  $a = b - c$ ;  $a + c = b + c$ , etc., apoyándose en las correspondientes propiedades de las relaciones mencionadas.

Sin embargo, en algunas situaciones es difícil o en general imposible realizar la comparación diferencial directa y descubrir inmediatamente, por ejemplo, la igualdad o desigualdad de las magnitudes en cuestión (segmentos, pesos, etc.). El maestro demuestra a los alumnos de primer grado situaciones semejantes y les pide que busquen el procedimiento adecuado para resolver la tarea dada. Los niños formulan diferentes hipótesis y, con ayuda del maestro, llegan a la conclusión de que en todos estos casos se debe realizar una comparación mediatizada. ¿Pero qué es eso? ¿Con ayuda de qué medios se puede cumplir? ¿Cómo operar con estos medios y a qué resultados lleva esto? Al comienzo el maestro estimula a los niños a plantear estas cuestiones y luego les formula la tarea de estudio que requiere el descubrimiento y la asimilación del procedimiento general de comparación diferencial mediatizada de las magnitudes, que se apoya previamente en la comparación múltiplo de éstas con ayuda del número.

Las acciones de estudio que permiten resolver la tarea dada están dirigidas a que los niños busquen, encuentren y estudien las propiedades que caracterizan la relación múltiplo de las magnitudes, cuya fijación en el modelo designa, justamente, el número (en principio, *el número natural*, aunque algunos tipos de número suponen la presencia de condiciones especiales para realizar la comparación múltiplo y la construcción de su modelo).

Durante el cumplimiento de la primera acción de estudio los alumnos realizan una transformación objetal de las magni-

tudes, en las que se pone de manifiesto el carácter múltiplo de la relación. Aquí el niño encuentra una cierta tercera magnitud (medida), con ayuda de la cual se puede establecer el carácter múltiplo de las dos magnitudes iniciales que exigen una comparación diferencial. Por ejemplo, las magnitudes  $A$  y  $B$  no pueden ser comparadas directamente (los segmentos no pueden ser superpuestos directamente uno sobre otro). Los datos de la tarea son transformados por el escolar de tal manera que encuentre una cierta magnitud  $c$ , cuyo empleo le permite determinar cuántas veces "cabe" en las magnitudes iniciales  $A$  y  $B$ . La búsqueda de cuántas veces la magnitud  $c$  "cabe" en las magnitudes  $A$  y  $B$  permite al niño determinar su relación múltiplo, la que puede ser registrada con ayuda de la fórmula  $\frac{A}{c}$  y  $\frac{B}{c}$  (la línea que separa las letras significa múltiplo).

La segunda acción de estudio está ligada con la modelación del proceso de separación de la relación múltiplo y de su resultado. En el caso dado esta modelación se realiza en la unidad de las formas objetal, gráfica y con letras. Al comienzo, la relación múltiplo puede ser expresada con ayuda de palitos reales o dibujados ("medida"), que indican el resultado tanto de la "colocación" separada de medidas como de todas las "colocaciones" semejantes (cuántas veces la medida dada está contenida en la magnitud a través de su relación múltiplo). Luego este resultado puede ser expresado en forma verbal, en forma de numerales "una, dos, tres... veces"). Entonces, las fórmulas de la relación múltiplo y de la relación diferencial mediatizada adquieren el siguiente aspecto:

$$\frac{A}{c} = 4; \frac{B}{c} = 5; 4 < 5; A < B$$

En general, estas fórmulas pueden escribirse así;

$$\frac{A}{c} = K; \frac{B}{c} = M; K < M; A < B$$

De esta forma, el modelo (formulado con ayuda de letras) del proceso y del resultado de la diferenciación de la relación múltiplo aparece, en general, así:  $\frac{A}{c} = N$ . Gracias a esta fórmula general del modelo, los niños pueden diferenciar y fijar *cualquier* relación múltiplo particular de las magnitudes, expresada en el correspondiente número concreto (por ejemplo, con los valores dados de  $A$  y  $c$ , la relación se expresa con el número 5). De acuerdo con las correlaciones de estos mismos números (es decir, según las propiedades del número como

modelo de la relación múltiplo) se puede, por vía mediatizada, resolver la tarea inicial de comparación diferencial.

La tercera acción de estudio consiste en una transformación tal del modelo de la relación hallada que permita estudiar sus propiedades generales. Así, la modificación de la medida  $c$  con la misma magnitud inicial  $A$  lleva al cambio del número concreto que representa su relación. Si, por ejemplo  $\frac{A}{c} = K$  y  $b < c$ , entonces  $\frac{A}{b} > K$ , etc.

El que los niños asimilen el contenido y las consecuencias de esta acción tiene una gran importancia cuando se familiarizan con el mundo de los números y constituye un rasgo característico de la solución de la tarea de estudio, en la que ciertas propiedades generales de los números se estudian antes de conocer la diversidad de sus manifestaciones particulares.

La cuarta acción de estudio está dirigida a concretizar el procedimiento general para revelar la relación múltiplo y a resolver tareas particulares; éstas suponen la búsqueda y la fijación de números concretos los que caracterizan las relaciones de magnitudes bien determinadas (por ejemplo, hallar la característica numérica de una u otra magnitud continua o discreta en relación con la medida dada). Esta acción permite a los niños ligar el principio general de obtención del número con las condiciones particulares de cálculo de los conjuntos o la medición de objetos continuos. Se comprueba que el niño ha comprendido el número cuando puede pasar libremente de una a otra medida en la definición de la característica numérica del mismo objeto y correlacionar con él diferentes números concretos (una y la misma magnitud física puede ser correlacionada con los más diferentes números concretos).

De esta manera, los alumnos resuelven la tarea de estudio inicial por vía de la construcción del procedimiento general para obtener el número y, al mismo tiempo, asimilan su concepto. Desde ese momento, ellos pueden aplicar este procedimiento y el concepto correspondiente en las más diferentes situaciones de la vida que requieren la determinación de las características numéricas de los objetos.

Otra acción de estudio es la de control, que permite a los niños, conservando la forma general y el sentido de las anteriores cuatro acciones, modificar su composición operacional en dependencia de las condiciones particulares de su aplicación, de las peculiaridades concretas del material (gracias a esto las acciones se convierten en aptitudes y hábitos). La acción

de evaluación, en todos los estadios de solución de la tarea de estudio, orienta las demás acciones al resultado final: la obtención y el empleo del número como medio especial de comparación de las magnitudes.

Hemos descrito brevemente las acciones de estudio que permiten a los escolares asimilar el concepto de número sobre la base de la generalización sustancial (teórica). En el proceso de la enseñanza real estas acciones, claro, tienen una estructura más compleja, cuya descripción presupone una caracterización más detallada de la actividad de estudio de los niños en las lecciones de matemáticas.

Señalemos que la composición concreta de las tareas y las acciones de estudio, cumplidas en el proceso de asimilación por los escolares del material de una u otra disciplina escolar, es el resultado de investigaciones psicodidácticas y psicometodológicas especiales y bastante trabajosas, las que exigen la aplicación de las tesis generales de la teoría de la actividad de estudio, la que con ello se desarrolla y precisa.

La comprensión, arriba descrita, del contenido y la estructura de la actividad de estudio está ligada con los resultados de su investigación psicológica. Dicha comprensión se aproxima, en algunos aspectos sustanciales, a la interpretación que encontramos en trabajos metodológicos, en los que se señalan las principales vías de perfeccionamiento de la enseñanza primaria. Examinaremos el enfoque general que sobre la actividad de estudio se plantea en uno de tales trabajos, realizado por los colaboradores del sector de enseñanza primaria del Instituto de investigación científica sobre contenido y métodos de enseñanza, perteneciente a la Academia de Ciencias Pedagógicas de la URSS.

“... Por cuanto precisamente en la edad escolar temprana la actividad de estudio se convierte en rectora —señalan los autores—, su formación y desarrollo en los grados I-III es la tarea central de la enseñanza y la educación primaria.”<sup>10</sup> Y más adelante: “Aquí lo más importante es formar en los escolares de menor edad las aptitudes y hábitos generales de la actividad de estudio. En la escuela primaria debe realizarse el trabajo fundamental para formar la capacidad de aprender”<sup>11</sup>. Justamente así se puede “preparar a los alumnos para un aprendizaje exitoso en la siguiente etapa de la escuela media”<sup>12</sup>.

Más arriba se dijo que también para la psicología infantil

<sup>10</sup> *El perfeccionamiento de la enseñanza en los escolares de menor edad*, p. 4.

<sup>11</sup> *Ibidem*, p. 6.

<sup>12</sup> *Ibidem*.

la tarea fundamental de la actual enseñanza primaria es el estudio de las leyes de formación, en los escolares de menor edad, de una actividad de estudio auténtica (la aptitud de aprender). Sólo así ellos estarán en condiciones de estudiar con éxito en los grados superiores, donde el estudio es uno de los tipos de actividad socialmente útil.

“La puesta en primer plano de la función educadora desarrollante ejerció una influencia decisiva tanto en el contenido como en los métodos de enseñanza primaria.”<sup>43</sup> Más adelante se dice: “La introducción de nuevos conceptos e ideas en la enseñanza primaria... presuponía la elevación del papel de los conocimientos teóricos, que permiten racionalizar (y en parte acelerar) el estudio del material tradicional y estimular la realización de la función educadora desarrollante de la enseñanza. En relación con ello adquirieron gran importancia los métodos de enseñanza orientados a la actividad productiva de los alumnos, que se vincula con la formación de generalizaciones, abstracciones, con la aplicación autónoma de los conocimientos teóricos adquiridos durante la solución de las tareas de estudio cognoscitivas y prácticas”<sup>44</sup>.

Realmente, el surgimiento de las nuevas ideas en psicología y en metodología de la enseñanza primaria estuvo ligado con la comprensión de que ella debe cumplir una función verdaderamente desarrollante y cuya realización presupone la saturación de su contenido con conocimientos teóricos. Su asimilación supone, a su vez, la formación en los escolares de menor edad de abstracciones y generalizaciones que conforman la base del pensamiento productivo lo que, a nuestro juicio, favorece el desarrollo del pensamiento teórico en los niños.

Los especialistas consideran que en la labor didáctico-educativa se debe “emplear ampliamente, ya en la primera etapa de la enseñanza, las generalizaciones formadas sobre la base de un número mínimo de observaciones organizadas convenientemente”<sup>45</sup>. Además, es imprescindible que los niños, en el proceso de asimilación del nuevo procedimiento de acción, conozcan los problemas surgidos cuando el hombre debió resolver por primera vez tareas semejantes.

Las generalizaciones formadas sobre la base de un número mínimo de observaciones son, en esencia, generalizaciones sustanciales que no necesitan, como se sabe, la comparación

<sup>43</sup> *Ibidem*, p. 12.

<sup>44</sup> *Ibidem*, pp. 21-22.

<sup>45</sup> *Ibidem*, p. 11.

reiterada de objetos similares. La familiarización de los niños con las cuestiones que se plantean al hombre cuando resuelve por primera vez una u otra tarea constituye, a nuestro parecer, un momento en el seguimiento, por los niños, del proceso por el cual surge el procedimiento para resolver la tarea dada. En consecuencia, las recomendaciones de los especialistas, arriba señaladas, caracterizan en cierto grado el procedimiento de estructuración de la actividad de estudio propiamente dicha en los escolares de menor edad.

Ya hemos expuesto brevemente los puntos de vista de M. Skatkin sobre los problemas de la enseñanza primaria actual (pp. 168-169). El supone que los escolares de menor edad pueden dominar las generalizaciones y los conceptos de tipo teórico y asimilar los conocimientos cumpliendo tareas cognoscitivas y también en el proceso de su exposición problemática, cuando el maestro, en cierta medida, reproduce ante los niños la vía de su descubrimiento<sup>46</sup>. A nuestro juicio, estas consideraciones de M. Skatkin son semejantes a ciertas tesis desarrolladas en la teoría psicológica de la actividad de estudio. Como ya se indicó, según dicha teoría, la asimilación plena de los conceptos teóricos tiene lugar en el proceso de solución, por los escolares, de las tareas de estudio, cuyo sentido general es parecido a las tareas que, en didáctica, se llaman "cognoscitivas".

Otro, a semejanza entre la comprensión psicológica de la actividad de estudio y el enfoque metodológico actual acerca de la asimilación de conocimientos, se refiere al problema de la actividad intelectual productiva de los alumnos formada en este proceso. La actividad de estudio, por su esencia, está ligada con el pensamiento productivo (o creador) de los escolares. Al mismo tiempo, los especialistas consideran que "los trabajos creativos autónomos se organizan, en la actualidad, durante el estudio de cualquiera de las disciplinas escolares en los grados iniciales"<sup>47</sup>. En el cumplimiento de tales labores los niños realizan necesariamente la búsqueda autónoma del camino para solucionar la tarea, examinan sus posibles variantes. "Semejantes trabajos autónomos... están ligados... con la actividad productiva de los alumnos. Son los que más responden a una de las tareas esenciales de la escuela contemporánea: la formación de una personalidad creadora..."<sup>48</sup>

<sup>46</sup> Véase: M. Skatkin. *El perfeccionamiento del proceso de enseñanza*, pp. 33-38, 123-125 y otras.

<sup>47</sup> *El perfeccionamiento de la enseñanza en los escolares de menor edad*, p. 17.

<sup>48</sup> *Ibidem*.



## *Capítulo VI*

### **EL DESARROLLO PSIQUICO DE LOS ESCOLARES DE MENOR EDAD EN EL PROCESO DE LA ACTIVIDAD DE ESTUDIO**

---

#### **I. La relación entre la teoría de la actividad de estudio y la estructuración de las disciplinas escolares**

El proceso didáctico-educativo escolar se realiza sobre la base de la asimilación, por los alumnos, del contenido del sistema de asignaturas. Cada una de éstas representa la peculiar proyección de una u otra forma "superior" de la conciencia social (de la ciencia, el arte, la moral, el derecho) en el plano de la asimilación. La mencionada proyección tiene sus leyes, determinadas por las finalidades de la instrucción, por las particularidades del proceso mismo de asimilación, por el carácter y las posibilidades de la actividad psíquica de los escolares y por otros factores.

El eje de la asignatura escolar es su programa, es decir, la descripción sistemática y jerárquica de los conocimientos y aptitudes que deben ser asimilados. El programa, que fija el contenido de la asignatura, determina, a su vez, los métodos de enseñanza, el carácter del material didáctico, los plazos de la enseñanza y otros momentos del proceso. Y, lo que es esencial, al señalar la composición de los conocimientos a asimilar y sus relaciones, el programa proyecta con ello el tipo de pensamiento que se forma en los escolares durante la asimilación del material de estudio que ofrece. Por ello, la elaboración del programa y la determinación del contenido de una u otra disciplina escolar (matemáticas, idioma natal, física, historia, artes plásticas, etc.) no son cuestiones estrechamente metodológicas, sino problemas radicales y complejos de todo el sistema de enseñanza y educación de las jóvenes generaciones. La confección de los programas escolares no sólo supone la selección del contenido de las esferas correspondientes de la conciencia social, sino también la comprensión de las particularidades de su estructura como formas de reflejo de la realidad, la comprensión de la naturaleza de la relación entre el desarrollo psíquico de los alumnos y el contenido de los conocimientos y aptitudes asimilados.

Como se señaló más arriba, el contenido de las asignaturas debe favorecer la formación, en los escolares, del pensamiento teórico, cuyas leyes son puestas al descubierto por la dialéctica materialista como lógica y teoría del conocimiento y por la psicología que se apoya en ella. En los escolares el pensamiento teórico se forma durante la realización de la actividad de estudio. Por eso es indispensable elaborar el contenido de las disciplinas escolares en correspondencia con las particularidades y la estructura de la actividad de estudio. La enseñanza de tales asignaturas creará condiciones favorables para el despliegue de la actividad de estudio de los escolares; la asimilación, por éstos, del contenido de dichas disciplinas contribuirá a la formación de su pensamiento teórico.

Sobre la base del examen, arriba realizado, de la actividad de estudio formularemos una serie de tesis lógico-psicológicas, las cuales, a nuestro juicio, pueden ser utilizadas en la determinación del contenido de las asignaturas, teniendo en cuenta la ascensión del pensamiento de lo abstracto a lo concreto.

1. La asimilación de los conocimientos que tienen un carácter general y abstracto precede a la familiarización de los alumnos con conocimientos más particulares y concretos; estos últimos son deducidos por los propios escolares de lo general y abstracto como de su sistema unitario.

2. Los conocimientos que constituyen la disciplina escolar dada a sus principales partes son asimilados por los alumnos en el proceso de análisis de las condiciones de su surgimiento, gracias a las cuales dichos conocimientos se vuelven indispensables.

3. En la revelación de las fuentes objetales de unos u otros conocimientos, los alumnos deben, ante todo, saber descubrir en el material a estudiar la relación genéticamente inicial, esencial, universal, que determina el contenido y la estructura del objeto de los conocimientos dados.

4. Los alumnos reproducen esta relación en especiales modelos objetales, gráficos y de letras, los que permiten estudiar sus propiedades en forma pura.

5. Los escolares deben saber concretizar relación genéticamente inicial, universal, del objeto estudiado en el sistema de conocimientos particulares sobre él, los que, simultáneamente, deben mantenerse en una unidad que asegure los tránsitos mentales de lo universal a lo particular y a la inversa.

6. Los alumnos deben saber pasar del cumplimiento de las acciones en el plano mental a su realización en el plano externo y a la inversa.

El contenido concreto de la disciplina escolar se correlaciona con la forma de la conciencia social que aquélla representa (por eso el pedagogo especializado en la materia determina este contenido). En las tesis arriba enunciadas se han destacado algunos aspectos lógicos y psicológicos de las aptitudes fundamentales que es necesario formar en los escolares durante la asimilación por éstos del material de una u otra asignatura. Por cuanto las aptitudes, junto con los conocimientos, se incluyen en el programa de la disciplina escolar, las arriba enumeradas también deben entrar en él.

Es verdad que dichas aptitudes no tienen un carácter "objetivo" sino de estudio, por cuanto se corresponden con las acciones por medio de las cuales se realiza la actividad de estudio. Pero, en primer lugar, cada asignatura, en correspondencia con su contenido, confiere a las aptitudes la forma concreta propia de éste; en segundo lugar, las aptitudes de estudio, surgidas sobre la base de las correspondientes acciones, se forman en los escolares durante la larga asimilación de conocimientos "objetivos" concretos. Por eso es indispensable incluir en el programa de la disciplina escolar las aptitudes requeridas para la asimilación de su contenido, señalándose los plazos necesarios para su formación.

Un importante componente de la asignatura es el método de su enseñanza, el cual está determinado por el contenido y el programa de la disciplina. Por ejemplo, si el contenido de la asignatura escolar está estructurado en correspondencia con el principio de ascensión del pensamiento de lo abstracto a lo concreto, el método de enseñanza a emplear por el maestro debe asegurar una actividad de estudio en cuya realización los escolares puedan asimilar justamente este contenido. El maestro emplea un método semejante cuando, por ejemplo, introduce en el proceso de enseñanza el sistema de tareas de estudio, durante cuya solución tiene lugar en los escolares la formación de las correspondientes acciones de estudio. El método en cuestión permite a los alumnos asimilar los conocimientos teóricos según el principio de ascensión del pensamiento de lo abstracto a lo concreto (o según el movimiento del pensamiento de lo general a lo particular).

Las tesis teóricas arriba enunciadas fueron confirmadas durante la prolongada labor de un numeroso colectivo de investigadores en nuestro país y en el extranjero (véase más abajo). La realización sistemática de este trabajo requirió, naturalmente, cambiar de manera sustancial el contenido y los métodos de enseñanza y luego verificar la eficacia psicopedagó-

gica de la asimilación del material correspondiente a las disciplinas escolares experimentales lo que, a su vez, estuvo ligado con la organización de la enseñanza experimental.

El estudio de las peculiaridades de organización de la enseñanza experimental y su influencia en el desarrollo psíquico de los escolares requirió aplicar un método especial de investigación que, en psicología, se acostumbra a llamar *experimento formativo*. Nos detendremos brevemente en la historia de su creación en la psicología soviética y en sus rasgos característicos.

La especificidad del experimento formativo se puede comprender si se tiene en cuenta que la psicología infantil y pedagógica pasó, en su desarrollo, por dos etapas fundamentales. La primera estuvo ligada con la aplicación del método investigativo de constatación. La psicología era predominantemente una disciplina descriptiva y en conceptos tales como "desarrollo de la psiquis", "leyes del desarrollo de la psiquis", registró los estadios principales de la infancia históricamente constituida (por ejemplo, describió los procedimientos históricamente formados de la actividad mental de los niños). En esta etapa, la psicología aún no poseía los medios indispensables para poner de manifiesto y explicar los mecanismos internos de asimilación de los conocimientos y del desarrollo psíquico infantil.

Uno de los momentos de viraje en la historia de la psicología fue la creación de la concepción de L. Vigotski, según la cual las funciones psíquicas específicas no son innatas, sino que sólo están planteadas como modelos sociales; por eso el desarrollo psíquico del hombre se realiza, según suponía L. Vigotski, en forma de apropiación de dichos modelos, apropiación que transcurre en el proceso de educación y enseñanza. Como resultado de esta teoría, en primer lugar, se formularon las premisas para estudiar las relaciones internas entre los diferentes procedimientos de educación y enseñanza y el correspondiente carácter del desarrollo psíquico del niño; en segundo lugar, se pusieron de manifiesto las condiciones indispensables para introducir, en la investigación psicológica, el experimento formativo como método peculiar destinado a estudiar la esencia de estas relaciones.

L. Vigotski y sus colaboradores comenzaron a emplear el así llamado "método genético causal" que permite investigar el surgimiento de las neoestructuras psíquicas mediante su formación orientada. L. Vigotski señaló que el análisis verdaderamente genético del proceso será su reproducción sistemática, el experimento educativo. El empleo de este método de inves-

tigación estuvo ligado con una etapa cualitativamente nueva en el desarrollo de la psicología.

Para el método del experimento formativo es característica la intervención activa del investigador en los procesos psíquicos que él estudia. Con ello se diferencia esencialmente del experimento de constatación, que pone de manifiesto sólo el estado ya formado y presente de una u otra estructura psíquica. La realización del experimento formativo presupone la proyección y modelación del contenido de las neoestructuras psíquicas a constituir, de los medios psicopedagógicos y de las vías de su formación. En la investigación de los caminos para realizar este proyecto (modelo), en el proceso de la labor educativa cognoscitiva con los niños, se pueden estudiar simultáneamente las condiciones y las leyes de origen, de génesis de la correspondiente neoformación psíquica. A nuestro juicio, se puede llamar al experimento formativo *experimento genético modelador*, el que plasma la unidad entre la investigación del desarrollo psíquico de los niños y su educación y enseñanza.

Este método se apoya en la organización y reorganización de nuevos programas de educación y enseñanza y de los procedimientos para llevarlos a efecto. La enseñanza y la educación experimentales no se realizan adaptándose al nivel presente, ya formado, del desarrollo psíquico de los niños, sino utilizando, en la comunicación del educador con los niños, medios que forman activamente en éstos el nuevo nivel de desarrollo de las capacidades. "Nosotros... introducimos elementos de influencia pedagógica en el experimento mismo, estructurando la investigación como una lección experimental. Durante la enseñanza no nos esforzamos por fijar el estadio o nivel en el que se encuentra el niño, sino que lo ayudamos a avanzar de este estadio al siguiente, superior. En este avance estudiamos las leyes del desarrollo de la psiquis infantil".<sup>1</sup>

Así pues, el método genético modelador de investigación aparece como método de educación y enseñanza experimentales que impulsan el desarrollo.

La elaboración de este método investigativo representa una compleja tarea de la psicología, y su verificación y aplicación presuponen la creación, para estos fines, de instituciones experimentales especiales.

La educación y la enseñanza desarrollantes tratan con el niño como individualidad, con la actividad integral que reproduce en el individuo las necesidades, las capacidades, los cono-

<sup>1</sup> S. Rubinstein. *Principios de psicología general*, p. 40.

cimientos y las formas de comportamiento socialmente elaboradas. Esta actividad, como especial objeto de investigación, contiene en su unidad muchos aspectos, entre ellos el social, lógico, pedagógico, psicológico, fisiológico, etc. Por eso la educación y la enseñanza desarrollantes pueden ser estudiadas, en realidad, sólo en forma conjunta por especialistas de muchas disciplinas: sociólogos, lógicos, pedagogos, psicólogos, fisiólogos, etc. Únicamente en la labor investigativa conjunta se podrá definir el camino para elevar la eficacia de la educación y la enseñanza que impulsan el desarrollo. Ya existe cierta experiencia en el trabajo conjunto, pero se debe reconocer que la creación de la estrategia de su ulterior despliegue y de los medios para organizarla es aún una cuestión del futuro.

El estudio profundo y orientado del problema que examinamos puede realizarse sólo en instituciones experimentales especialmente organizadas con este fin (jardines de infantes, escuelas). Únicamente en ellas se puede estudiar en forma relativamente prolongada la influencia de diferentes formas y métodos de la educación y la enseñanza desarrollantes sobre el desenvolvimiento psíquico en una cantidad bastante grande de niños, garantizándose además el control multilateral de la actividad de educadores, maestros y alumnos.

El estudio de los problemas psicológicos de la enseñanza y la educación desarrollantes sobre la base del experimento formativo (enseñanza experimental) se realizó durante 25 años (1959-1984) según un plan único, en una serie de escuelas de Moscú, Dushanbé, Járkov, Tula, Ufá, Volgogrado, la aldea de Médnoe en la región de Kalinin y estuvo a cargo de un colectivo de investigadores, bajo la dirección general de D. Elkonin y V. Davidov. En esta investigación tomaron parte psicólogos de la RDA, bajo la dirección de J. Lompscher, y de Vietnam, bajo la dirección de Ho Ngoc Dai. La base fundamental de esta investigación fue la escuela moscovita experimental №91 de la Academia de Ciencias Pedagógicas de la URSS y las №№17 y 4 de Járkov. El trabajo experimental se llevó a cabo, en lo fundamental, en los primeros grados de la escuela; sin embargo, en algunas disciplinas escolares (idioma natal y literatura, matemáticas, física, biología) también se efectuó en los grados IV a VIII<sup>2</sup>.

---

<sup>2</sup> Un grupo de psicólogos de Kiev, bajo la dirección de S. Maximenko, empleó una serie de tesis de la teoría de la actividad de estudio como fundamento para realizar un experimento formativo en la escuela primaria y media. Algunos psicólogos y pedagogos holandeses utilizaron algunas ideas de esta teoría en la organización de la enseñanza experimental de las matemáticas

Los principales objetivos de esta investigación, aun cuando cambiaban y se precisaban sus finalidades concretas, consistieron en determinar: 1) el contenido y la estructura de la actividad de estudio de los alumnos; 2) las bases lógico-psicológicas de estructuración de las disciplinas escolares, que correspondieran a los requerimientos de la actividad de estudio; 3) las peculiaridades del desarrollo psíquico de los alumnos en el proceso de la actividad de estudio; 4) las reservas del desarrollo psíquico de los escolares en los diferentes grados; 5) las particularidades de organización del experimento formativo.

La investigación estaba dirigida a confirmar experimentalmente la tesis teórica de L. Vigotski sobre el papel esencial que juega la enseñanza de los niños en su desarrollo psíquico y poner de manifiesto algunas leyes psicológicas de la enseñanza desarrollante. Una de las hipótesis fundamentales de la investigación fue suponer que las bases de la conciencia y del pensamiento teóricos se forman en los escolares de menor edad durante la asimilación de los conocimientos y aptitudes en el proceso de la actividad de estudio. La verificación experimental de esta hipótesis testimoniaría la importancia que para el desarrollo tiene la actividad de estudio en la edad escolar inicial.

En la investigación realizada por nuestro colectivo, se obtuvieron materiales referidos a la eficacia de las diferentes vías para solucionar los objetivos arriba señalados. Los resultados de la investigación fueron expuestos en muchas publicaciones científicas.

Nuestro colectivo creó, para la escuela primaria, programas experimentales, elaboró un nuevo método de enseñanza consistente en la solución, por los escolares, de un sistema de tareas de estudio, preparó los correspondientes manuales metodológicos de idioma y literatura rusos, matemáticas, artes plásticas y trabajo<sup>3</sup>. Se redactaron también programas experimenta-

---

y otras asignaturas escolares (véase: *Met Oosteuropese psychologen in gesprek*. Groningen, 1979; M. Wolters M. *From Arithmetic to Algebra*. Utrecht, 1980; J. Nelissen, A. Vuurmans. *Aktiviteit en de ontwikkeling van het psychische*, Amsterdam, 1983.

<sup>3</sup> Por encargo y según el plan del Ministerio de Instrucción Pública de la URSS y de la Academia de Ciencias Pedagógicas de la URSS nuestro colectivo creó, entre 1976 y 1980, materiales experimentales didácticos y metodológicos para la escuela primaria. Dichos materiales se conservan en los archivos del Instituto de investigación científica de psicología general y pedagógica de la ACP de la URSS; los utilizan, para perfeccionarlos, psicólogos y pedagogos en el proceso de enseñanza experimental en una serie de escuelas de la URSS, en particular, en la escuela experimental № 91, de Moscú, perteneciente a la ACP de la URSS, en la escuela № 45 de la ciudad de Volgogrado y otras.

les y manuales didácticos de idioma y literatura rusos, para los grados IV a VIII; de matemáticas, para los grados IV a V; de física, para los grados VI a VIII.

Entre los materiales elaborados por nosotros tienen especial importancia los manuales para los maestros, los que han sido redactados como planes o resúmenes detallados de las lecciones de una u otra disciplina escolar (apoyándose en ellos el maestro puede enseñar sistemáticamente a los niños). En estos manuales se describe la secuencia de las tareas de estudio, cuya solución (utilizando los correspondientes materiales didácticos) permite a los alumnos asimilar, bajo la dirección del maestro, los conocimientos y las aptitudes por medio de la realización de las acciones de estudio. Los manuales en cuestión fueron creados durante la prolongada labor investigativa psicopedagógica que transcurrió en forma de enseñanza y educación experimentales. En ellos se encarnaron las ideas psicológicas de nuestro colectivo de investigación referidas al contenido y los métodos de enseñanza y educación que impulsan el desarrollo de los niños.

## **2. Particularidades de las disciplinas escolares experimentales en la escuela primaria**

Más arriba hemos examinado una serie de tesis, referidas a las bases lógico-psicológicas de las disciplinas escolares, formuladas de acuerdo con las peculiaridades de la actividad de estudio de los alumnos. Ahora es conveniente concretizar el sentido de dichas tesis en el material de asignaturas escolares de la escuela primaria tales como el idioma ruso, las matemáticas, las artes plásticas.

### **A. Idioma ruso**

Una de las finalidades fundamentales de la enseñanza del idioma ruso en la escuela primaria es formar, en los escolares de menor edad, aptitudes y hábitos ortográficos. Hasta el momento, las cuestiones de enseñanza de la ortografía eran elaboradas por los especialistas teniendo en cuenta el carácter morfológico de la ortografía rusa. El empleo de este principio implica que los niños deben asimilar las peculiaridades ortográficas de cada tipo particular de ortograma fuera de la relación con la ortografía de los restantes ortogramas. Como resultado, los alumnos deben guiarse por muchas reglas parciales de orto-

grafía, que no tienen una fundamentación única para todos los casos. Esto constituye una de las principales deficiencias del método existente de enseñanza del idioma ruso, de la cual se desprenden muchas dificultades en el dominio, por los escolares de menor edad, de la ortografía rusa. M. Razumóvskaia considera que el material sobre ortografía ... no es captado por los alumnos en su sistema específico, sino en forma de reglas y conceptos aislados. Habitualmente, los niños no toman conciencia de las regularidades fundamentales de la ortografía rusa, del carácter sistémico de sus conceptos y reglas, lo que debilita el efecto educativo general y frena la formación de hábitos ortográficos.

Así, una condición indispensable para dominar las normas ortográficas y emplear correctamente las reglas de la escritura es la capacidad de los niños de "ver" en las palabras los ortogramas. Sin embargo, en promedio, el por ciento de "visión" de los ortogramas en los alumnos que pasan al IV grado oscila del 30 al 50%.

Para superar el carácter fragmentario en la enseñanza de la ortografía y darle un carácter sistémico, integral, es indispensable familiarizar a los escolares, ante todo, con los principios de la ortografía rusa, lo que los ayudará a tomar conciencia de sus principales rasgos, les dará la posibilidad de captarla en conjunto, mientras que estudiando muchas reglas particulares los alumnos, con frecuencia, se pierden en los detalles.

A nuestro juicio, el principio fonemático debe constituir la única base para enseñar la ortografía rusa a los escolares de menor edad. Con este principio está ligada la regularidad general de la ortografía rusa, según la cual las mismas letras del alfabeto designan el fonema en todas sus variaciones. De aquí se deduce el procedimiento general de la acción ortográfica: la designación con letras de los fonemas en posiciones débiles (las vocales sin acento, las consonantes cuya ortografía genera dudas) está determinada por las posiciones fuertes de los fonemas en cuestión (vocales acentuadas, consonantes antes de las vocales y sonoras en la composición de un morfema). Gracias a ello se asegura su escritura única.

La utilización del principio fonemático en la enseñanza del idioma ruso permite formar en los escolares de menor edad el concepto de fonema, el que luego puede servir de fundamento único para enseñar a los niños el procedimiento general de diferenciación y escritura de todos los ortogramas a asimilar en la escuela primaria. Durante la estructuración y la creación de la disciplina escolar experimental de idioma ruso, intentamos

realizar en la enseñanza el principio fonemático de la ortografía rusa por vía de la formación, en los niños, del concepto de fonema, de sus posiciones fuerte y débil y también de los hábitos ortográficos que corresponden a estos conceptos.

Dicho con otras palabras, los escolares de menor edad asimilaron desde el comienzo mismo las bases teóricas de la escritura rusa y dominaron los hábitos ortográficos prácticos. Además, sin cambiar el contenido fundamental del programa vigente el maestro podía poner al descubierto ante los niños las relaciones que existen entre cómo suena el idioma y su representación escrita. La asimilación, por los escolares de menor edad, de los conceptos y hábitos señalados se realizó en el proceso de cumplimiento de la actividad de estudio, de solución de las tareas de estudio.

Durante la asimilación del material experimental correspondiente los niños examinaron las letras como signos de los fonemas y no del sonido. El fonema es la unidad de la estructura sonora del idioma que cumple la función de identificación y diferenciación de sus unidades significativas (morfemas) y que no se realiza en un único sonido (o "tipo de sonido"), sino en el sistema de sonidos que se suceden posicionalmente. Dependiendo de las posiciones que ocupan los fonemas en la palabra, sus formas sonoras pueden coincidir (posición débil, es decir, la posición de neutralización de los fonemas) o bien ser contrapuestas unas a otras (posición fuerte, es decir, la posición de diferenciación máxima de los fonemas). Por el sonido que representa al fonema en la posición fuerte, el fonema dado es designado por una letra. En la medida que la composición fonémica del morfema es permanente, resulta estable su escritura (aunque ésta puede diferir sustancialmente de la envoltura sonora real del morfema).

Así, la letra aparecía para los niños como medio de realización, en la escritura, de la relación entre el significado del morfema y su forma fonémica, que en el lenguaje oral se realiza por medio de los sonidos. La separación y el análisis inicial de esta relación, fuera de la cual es imposible comprender la naturaleza de la escritura rusa, constituyó el contenido de las primeras tareas de estudio solucionadas por los escolares de menor edad en nuestros grados experimentales.

El objeto del análisis de los niños que comienzan a estudiar el idioma es la palabra (y no el morfema). En este caso, el primer miembro de la relación examinada puede ser el significado nominativo de la palabra, interpretable en forma visual-objetiva y, por eso, intuitivamente comprendido por el niño.

La forma fonémica de la palabra aparece ante el niño como amorfa y no articulada. Por eso, la desmembración y diferenciación de sus elementos, es decir, el análisis sonoro de la palabra es el primer y muy importante paso en el análisis de la relación señalada, que responde a las siguientes preguntas: ¿qué sonidos "trabajan" en la palabra dada?, ¿qué función cumple el sonido en esta palabra?

En la búsqueda de respuesta a estas preguntas el niño realizaba especiales transformaciones de la forma sonora de la palabra. Al comienzo era sólo el cambio del procedimiento habitual de pronunciación de las palabras que permite separar consecutivamente los sonidos que las componen. Para conservar en la memoria la secuencia de sonidos diferenciada, el niño la fijaba en forma de esquema gráfico, señalando cada sonido con un cuadrado. Apoyándose en este esquema reproducía luego la palabra analizada, controlando con ello lo correcto de la acción realizada. Utilizando el mismo esquema el alumno reconstruía la forma sonora de la palabra, omitiendo sonidos, cambiándolos de lugar, etc. Aquí descubría que esta palabra se convertía en otra o bien perdía su sentido.

Continuando el análisis de la función diferenciadora de sentido que cumplen los sonidos, los niños establecían sus propiedades fonológicas significativas (ante todo la posición de las vocales y consonantes). La fijación de estas propiedades en el esquema permite concretizar el modelo de la relación señalada y, con ello, reflejar de manera más completa y diferenciada las particularidades de la forma sonora de la palabra. Gracias a esto el modelo cumple otra función importante: se convierte en medio para evaluar los procedimientos de análisis de que dispone el niño.

Así, habiendo asimilado la función diferenciadora de sentido que tiene el carácter sonoro-sordo de las vocales y enfrentándose, por ejemplo, con las palabras *mel—mel'*, el niño se convencía que el modelo construido no refleja la evidente diferencia en el significado de las mismas. Ello quiere decir que es imprescindible buscar una nueva diferencia, que él aún no conoce, en los sonidos (en el caso dado, la diferencia entre los sonidos duro y blando). Aquí se necesita saber cómo definir esa diferencia, sobre la base de la acción de evaluación el niño puede plantearse una nueva, aunque no muy grande, tarea de estudio.

La construcción del modelo de la palabra, que refleja las propiedades fonológicamente significativas de los elementos de su forma sonora, lleva a los niños a comprender las particula-

tidades de la escritura alfabética. Ellos comienzan a entender que la forma del signo en el modelo puede ser cualquiera, pero que sus funciones están estrictamente determinadas por las propiedades de la estructura sonora del idioma ruso (el signo refleja las características diferenciadoras de sentido de los sonidos).

La tarea del maestro consistía, luego, en conducir a los niños a la solución de una tarea de estudio bastante compleja, la que requiere la construcción de un sistema de signos unívocamente correlacionado con el sistema de sonidos diferenciadores de sentido. Se debe señalar que en el proceso de realización de las acciones de estudio los niños crearon (con ayuda del maestro) algunas variantes del sistema de signos, requerido por la tarea, poniendo de manifiesto aquí gran inventiva e ingeniosidad.

La siguiente tarea era asimilar los procedimientos de designación de los fonemas con letras (en el idioma ruso la cantidad de fonemas y de letras no coincide). Con referencia al idioma ruso esto supone, ante todo, asimilar los procedimientos de designación, en la escritura, del carácter blando-duro de las consonantes, según sea su posición en la palabra.

Toda esta labor culminaba hacia el final del primer semestre. Como resultado, la palabra era comprendida por los niños como unidad del idioma cuyo significado se transmite por sonidos diferenciadores de sentido cualitativamente determinados. Estos últimos son designados, durante la escritura, por letras. La escritura de éstas aparece, con ello, como un modelo peculiar de la palabra que refleja la relación entre su significado y la forma sonora.

Por ese mismo período en los niños comienzan a formarse las acciones de estudio que permiten revelar y analizar la relación señalada: diferentes transformaciones de la forma sonora de la palabra, la modelación de sus propiedades, el control y la evaluación de las acciones realizadas. Por medio de éstas los alumnos resolvían la tarea de estudio inicial: aprendieron a designar en la escritura algunas particularidades de la forma sonora de la palabra.

Esto creó las premisas para pasar a un análisis más profundo de la relación revelada y su generalización sustancial. Hasta llegar a esto, los escolares ponían de manifiesto y analizaban la función diferenciadora de sentido de los fonemas sólo en el caso especial (o particular), cuando dichos fonemas se encuentran en posición fuerte, es decir, están contrapuestos entre sí gracias a las propiedades acústicas sensorialmente captables

de los sonidos (carácter sonoro-sordo, duro-blando, etc.). La orientación hacia estas características es insuficiente para diferenciar los fonemas en las posiciones débiles, donde ellos se distinguen por las cualidades fonémicas sistémicas propias y no por las propiedades sensorialmente captables de sus sonidos. Sin embargo, sin dicha diferenciación no se puede comprender el sentido de la designación de los fonemas en estas posiciones por medio de letras.

Para asimilar el contenido del concepto de fonema los niños debían poner al descubierto y analizar la secuencia posicional de los sonidos, examinando los morfemas en el sistema de palabras (o formas gramaticales de las palabras). Para ello se separa un nuevo objeto de análisis, a saber, el morfema radical de la palabra, por medio de la realización de nuevas acciones: las acciones de cambio y formación de la palabra (por cuanto las condiciones indispensables para desplegar completamente las acciones señaladas aún no estaban creadas, se daban a los niños sus modelos simplificados, que eran suficientes para separar la raíz e identificarla en diferentes palabras y formas gramaticales de éstas).

Separando una raíz cualquiera en el sistema de palabras los niños advertían el hecho siguiente: en diferentes palabras la misma raíz puede sonar de manera distinta (*ri [b]i—ri [p]ka*)\*. Aquí el maestro lleva a los niños a comprender la esencia de preguntas tales como: ¿es casual o no este hecho? Si no lo es, ¿cuál es su causa? Si los sonidos en la raíz pueden ser diferentes, ¿cómo designarlos con letras? Estas preguntas se convierten en el contenido de nuevas tareas de estudio, durante cuya solución los escolares establecen que la sustitución de unos sonidos por otros (su sucesión) es un fenómeno obligatorio en el idioma ruso y que está ligado con las posiciones (condiciones de pronunciación) de los sonidos en la palabra (en determinadas posiciones los sonidos sonoros, por ejemplo, siempre ceden su lugar a sus pares sordos). Se sobreentiende que los conocimientos sobre la sucesión de los sonidos eran dados a los niños en forma limitada, lo que, sin embargo, resultó suficiente para elucidar la regularidad señalada y para cumplir posteriormente las tareas ortográficas.

De esta manera, la raíz (si no se la examina en forma aislada, sino en el sistema de las palabras) no resulta constituida por sonidos aislados, sino por series de sonidos que se suceden posicionalmente, los que constituyen los reales diferenciadores

\* En idioma ruso si la consonante sonora se encuentra antes de una consonante sorda, también suena como sorda. (*Nota de la traductora.*)

de sentido; estos aseguran la diferenciación de las diversas raíces. Entonces los niños estuvieron en condiciones de responder a la pregunta sobre cómo escribir con letras una u otra raíz, teniendo en cuenta los cambios de su composición sonora. Así, comparando las raíces en dos distintas series de palabras (*pru[t]—(nad) pru[d]om* y *pru[t]—(s) pru[t]om*), los alumnos concluían que la diferencia en el significado de las raíces se expresa con ayuda de diferentes series de consonantes (*t/d* y *t/t*). Sin embargo, si estas series de consonantes se encuentran ante vocales, ellas se diferencian; si se encuentran al final de la palabra no es posible diferenciarlas.

Como resultado, los niños comienzan a comprender que la letra no designa un sonido por sí mismo, sino una serie de sonidos que se suceden posicionalmente (fonema), dependientes de una posición determinada. En esta comprensión se reflejan las peculiaridades del principio fonemático en la escritura rusa.

Posteriormente, los alumnos establecen que para designar con una letra el fonema en posición débil, es necesario aclarar cómo suena en la misma raíz encontrándose en posición fuerte.

Utilizando la designación con letras tanto de los fonemas vocales como consonantes, los escolares se encuentran también con casos que contradicen el principio de escritura que han asimilado y para los cuales, en consecuencia, no es aplicable (por ejemplo, *zor'ka*, pero *zariá*; *zagar*, pero *zagorel*, etc.). En tales casos los alumnos dejaban un espacio en la escritura con letras.

Para aprender a escribir sin dejar espacios vacíos, los alumnos de los grados experimentales II y III resolvían una tarea especial que presupone la extensión del principio fonemático a morfemas no radicales (afijos). Tal extensión ligada con la necesidad de identificar los morfemas no radicales en distintas palabras y formas gramaticales de palabras y también con la necesidad de llevar en estos morfemas los fonemas a posiciones fuertes. La solución de esta tarea requería de los niños un análisis detallado y profundo del significado de los morfemas afijos.

Ante todo, los escolares aclaraban la significación gramatical de las terminaciones de los sustantivos. Aquí prestaban especial atención al análisis de los significados de los casos de los sustantivos por medio de los cuales en el lenguaje se expresan las relaciones subjetivo-objetivas.

Señalemos que esta tarea de estudio no consiste de ninguna manera en clasificar dichas relaciones y adjudicarlas a uno u otro caso. Su solución presupone aclarar los vínculos gramática-

les entre las palabras que reflejan en la oración las relaciones objetivas. Para ello existe únicamente un medio: encontrar en la oración la palabra que determina la forma del sustantivo (*sizhú v dome—voshol v dom*)\*. Dominando este procedimiento los niños pasan al análisis de las oraciones y combinaciones de palabras en cuyo marco funciona la palabra y que determinan su significado gramatical.

Analizando los sustantivos, en las terminaciones de los cuales los fonemas se encuentran en posiciones fuertes, los alumnos separan las terminaciones capaces de expresar el caso del sustantivo en cualquier oración. Luego establecen que la escritura de los fonemas que tienen posiciones débiles en las terminaciones de los sustantivos, se subordina al principio fonemático general de la escritura rusa y se realiza de manera semejante a la escritura de los fonemas de la raíz: ante todo es necesario establecer cómo suena el fonema dado en posición fuerte en la misma terminación.

Posteriormente los niños estudian los significados gramaticales de las terminaciones de los adjetivos y aprenden a escribir los ortogramas en ellos. Al examinar la escritura de las terminaciones personales de los verbos, los escolares aclaran que no es conveniente escribir los correspondientes ortogramas colocando los fonemas en posición fuerte (bajo la guía del maestro encuentran un procedimiento más sencillo para escribir las terminaciones personales de los verbos). Luego, el programa de enseñanza experimental de escritura rusa en III grado incluía el examen de los significados de los prefijos y sufijos y el dominio de los procedimientos para escribirlos. Hacia el final de III grado, los niños ya pueden utilizar en forma autónoma el procedimiento de escritura de los ortogramas que se encuentran en posición débil en el proceso de asimilación de los hábitos de escritura correcta de prefijos y sufijos.

En el curso de la enseñanza experimental de tres años, la mayoría de los escolares de menor edad asimilaban exitosamente, como demostraron las verificaciones regularmente realizadas, la comprensión de la palabra; en su base se encuentra el complejo sistema de significados interrelacionados, cuyos

---

\* En ruso las relaciones gramaticales entre las palabras se expresan principalmente por medio de las formas de las palabras, es decir, por medio de los llamados casos. En el ejemplo del texto, el verbo (*sizhú=estoy*) requiere el caso preposicional del sustantivo (*dom=casa*) (*sizhú v dome=estoy en casa*), pero el otro verbo (*voshol=entré*) requiere el caso acusativo (*voshol v dom=entré en casa*). (Nota de la traductora.)

portadores son los morfemas constituidos por determinados fonemas.

Durante este proceso los niños comienzan a comprender que las letras designan fonemas y, a través de ellos, están relacionadas con unos u otros significados de la palabra. La asimilación del principio fonemático de escritura enseña a los alumnos a resolver correctamente tareas ortográficas concretas en dependencia del carácter del morfema y del ortograma.

En la solución de las tareas de estudio enumeradas los niños asimilan conceptos que reflejan los vínculos entre el sistema desmembrado de significados de la palabra y la forma fonémica, por letras, tan diferenciada como aquél, de su expresión. Esta asimilación es lograda gracias al cumplimiento, por parte de los escolares, de las acciones de estudio; es decir, llevando a cabo diversas transformaciones de la palabra, la modelación de las relaciones gramaticales reveladas, etc.

Se puede, preguntar: ¿Cómo se reflejó el dominio que nuestros escolares lograron del principio general de la ortografía rusa en su capacidad para escribir correctamente? Para responder a esta pregunta es conveniente comparar los resultados de un dictado realizado en los grados experimentales y los comunes, en los cuales los niños aprendían la ortografía según el método habitualmente empleado. Un dictado de 20 palabras con diferentes prefijos se efectuó al comienzo del año escolar en dos IV grados experimentales y en seis IV grados comunes de escuelas de la ciudad de Járkov. Este dictado permitió sacar algunas conclusiones sobre la asimilación de la ortografía por parte de los escolares de menor edad. Examinemos los resultados del mismo.

De 69 alumnos de los grados experimentales, 57 niños (o sea, el 82,6%) escribieron el dictado sin faltas; de 189 alumnos de grados comunes, sólo 42 (el 22,2%) lo hicieron sin errores. En los grados experimentales, el promedio de errores para un dictado con faltas fue de 2,1; en los grados comunes, de 3,3. La comparación de estos datos testimonia la clara preeminencia de los alumnos que asimilan las reglas ortográficas en los grados experimentales. En otros dictados, que tenían un carácter más general, se puso de manifiesto la misma correlación de los indicadores fundamentales en los grados experimentales y los comunes (por el nivel ortográfico general, por el número de trabajos sin errores, por la calidad del trabajo de los alumnos de menor rendimiento).

Los datos citados permiten suponer que la asimilación, por los escolares de menor edad, del principio general de la ortogra-

fía rusa, de sus regularidades y peculiaridades garantiza un nivel más alto de formación de los hábitos ortográficos.

## B. Matemáticas

En la descripción del contenido de esta asignatura en su variante experimental, concentraremos la atención en el despliegue del material según el principio de ascensión del pensamiento de lo abstracto a lo concreto.

El principal objetivo de las matemáticas escolares es llevar a los alumnos a comprender lo más claramente posible la concepción del número natural. A nuestro juicio, los niños deben asimilar las bases de esta concepción ya en la escuela primaria. Esto significa que, desde el comienzo mismo, debe ponerse al descubierto ante los alumnos fundamento general de todos los tipos del número natural<sup>4</sup>. Tal fundamento es el concepto matemático de magnitud. La familiarización de los alumnos con la diversidad de números, existentes en la concepción del número natural, es un importante camino para concretizar el concepto de magnitud.

La asimilación de la idea básica de la concepción del número natural debe comenzar por el dominio del concepto de magnitud y el estudio de sus principales propiedades. Entonces todos los tipos del número natural pueden ser asimilados sobre la base de que los niños dominen los procedimientos para concretizar estas propiedades. En este caso la idea del número natural "estaré presente" en la enseñanza de las matemáticas desde el comienzo.

El concepto de magnitud está vinculado con las relaciones de "igual", "más", "menos". La multiplicidad de cualesquiera objetos se convierte en magnitud cuando se establecen los criterios que permiten determinar si  $A$  es igual a  $B$ , más que  $B$  o menos que  $B$ . Como ejemplo de magnitud matemática V. Káhn examina la serie de números naturales por cuanto, desde el punto de vista de un criterio como la posición ocupada por los números en

<sup>4</sup> Durante la enseñanza de las matemáticas según el programa corriente se dificulta la formación, en los escolares, de una concepción unitaria sobre el número natural porque éstos se familiarizan de manera limitada con las condiciones iniciales del surgimiento del concepto mismo de número. Como consecuencia los alumnos asimilan tipos aislados de números sobre diferentes bases y los perciben como independientes unos de otros (por eso los escolares experimentan dificultades al pasar del número natural al quebrado, del quebrado al entero, etc.).

la serie, ésta satisface determinados postulados y por ello representa la magnitud.

Las propiedades de las magnitudes se ponen al descubierto cuando el hombre opera con reales longitudes, volúmenes, pesos, lapsos de tiempo, etc. (aún antes de su expresión por medio de números). La posibilidad de organizar las acciones reales para transformar las magnitudes supone la introducción del correspondiente material didáctico ya en I grado.

En la base de la enseñanza experimental (como también de la vigente) de las matemáticas está la concepción del número natural. Sin embargo, a diferencia del programa habitual, en la enseñanza experimental se prevé una parte introductoria, durante cuya asimilación los niños estudian en especial el fundamento genéticamente inicial de la deducción posterior de todos los tipos del número natural, es decir, estudian el concepto de magnitud.

Esta estructuración experimental de la enseñanza de las matemáticas en la escuela definió el siguiente sistema de principales tareas de estudio para los grados primarios:

1) introducción de los alumnos en la esfera de las relaciones entre las magnitudes: formación del concepto abstracto de magnitud matemática;

2) demostración a los niños de la relación múltiplo de las magnitudes como forma general del número: formación del concepto abstracto de número y de la comprensión de la interrelación fundamental entre sus componentes (el número es derivado de la relación múltiplo de las magnitudes);

3) introducción sucesiva de los escolares en el área de los diferentes tipos particulares de números (naturales, quebrados, negativos): formación de los conceptos sobre estos números como una de las manifestaciones de la relación múltiplo general de las magnitudes en determinadas condiciones concretas;

4) demostración a los alumnos del carácter unívoco de la estructura de la operación matemática (si se conoce el valor de dos elementos de la operación se puede determinar unívocamente el valor del tercer elemento): formación de la comprensión sobre la interrelación de los elementos en las acciones aritméticas fundamentales.

Haremos una breve caracterización del contenido de las tareas de estudio enumeradas. La primera exige de los niños la diferenciación, mediante determinadas acciones objetales, de tres relaciones entre los objetos ("igual", "más", "menos"). Luego los alumnos fijan estas relaciones por medio de fórmulas expresadas con ayuda de letras, lo que permite pasar a estudiar

las propiedades de las relaciones de igualdad y desigualdad en su "forma pura". Estudiando las condiciones del pasaje de la desigualdad a la igualdad y sus propiedades (por ejemplo, el carácter transitivo, reversible) los alumnos, luego de haberse familiarizado con la forma general del número, deducen las propiedades de la serie numeral.

El contenido de la segunda tarea de estudio es hacer que los escolares dominen la forma general del número por medio de la definición de la relación múltiplo de las magnitudes, una de las cuales actúa como magnitud inicial y la otra como su medida. La composición y las peculiaridades de las acciones de estudio durante la asimilación de esta forma del número fueron detalladas más arriba; durante su realización los niños ponen de manifiesto las condiciones de surgimiento de la forma del número y van dominando el procedimiento para su construcción (véase págs.184-187).

Durante el planteo de las siguientes tareas de estudio el maestro crea situaciones que exigen de los niños la utilización no de una, sino de toda una serie de medidas en sucesivo aumento, por cuanto la diferencia entre la medida y el objeto a medir se vuelve significativa. En el empleo, por los alumnos, de esta serie de medidas surge la necesidad de establecer la relación permanente entre la dimensión de la medida siguiente y la anterior. El registro de los resultados de la medición tiene la forma de número posicional, el que en dependencia del valor de la relación permanente de las medidas puede ser referido a cualquier sistema de cálculo, entre ellos el decimal si esta relación es múltiplo de diez. Así, en I grado se introduce el concepto de número multisignificativo.

Sin embargo, en algunas situaciones la medida puede no caber en el objeto un número entero de veces. Entonces es necesario recurrir no a su agregación (como se hizo hasta entonces), sino a su disminución. El resultado de las acciones de medición que corresponde a estas situaciones es descrito por medio de número quebrado. La posterior modificación y el enriquecimiento del área objetual en la cual actúan los alumnos (por ejemplo, la familiarización con las magnitudes vectoriales) permite a los niños, durante el cumplimiento de las acciones de medición, designar sus resultados con ayuda del número positivo o negativo (la labor correspondiente se lleva a cabo ya en III grado).

El pasaje de los escolares desde el estudio de las propiedades generales de la magnitud a la diferenciación de sus tipos particulares, los que poseen forma de número (natural, posicional, quebrado, negativo, etc.), es la línea principal en la estructu-

ración de toda la enseñanza experimental de las matemáticas. Al mismo tiempo, de esta línea se desprenden numerosas ramificaciones, ligadas a que determinadas propiedades de las relaciones diferenciadas pueden ser la base para construir nuevos conceptos. Estos se forman siguiendo el mismo esquema: desde la separación de la relación fundamental y el estudio de sus propiedades a la deducción de las posibles consecuencias particulares.

Durante la solución, por los alumnos de I grado, de la tarea de estudio que los lleva a comprender la interrelación entre los elementos de las acciones aritméticas de suma y resta, los niños inicialmente se familiarizan con las correspondientes operaciones con magnitudes, fijándolas en esquemas espacial-gráficos y en fórmulas expresadas con letras. Luego, durante la construcción de segmentos, los niños aclaran una propiedad de la operación, el carácter unívoco de su estructura, lo que lleva a la siguiente consecuencia: si son conocidos los valores de dos elementos de la operación, por ellos se puede determinar siempre y unívocamente el valor del tercer elemento<sup>5</sup>. Esto permite construir, sobre la base de la igualdad dada, varios tipos de ecuaciones (los alumnos establecen que la cantidad de tales ecuaciones es igual a la cantidad de elementos incluidos en la igualdad:  $x + a = c$ ,  $c - x = a$ ,  $c - a = x$ ). De acuerdo con estas ecuaciones los niños transforman cualquier situación argumental inicial en la cantidad correspondiente de los llamados problemas de texto.

Los problemas de texto son construidos por los niños como casos particulares de expresión de algunas regularidades generales. Así aparecen en I grado problemas sencillos de suma y resta y en II grado, de multiplicación y división. En II grado, los escolares construyen problemas compuestos (que exigen la realización de operaciones intermedias) a partir de tareas sencillas, cambiando la letra que designa el dato conocido, por la expresión en letras que describe la operación de búsqueda complementaria del valor de este dato.

En III grado prestamos especial atención a la formación, en los escolares, de la capacidad para analizar los problemas

<sup>5</sup> Semejante familiarización de los escolares de primer grado con la interrelación de los elementos de las acciones aritméticas se diferencia sustancialmente de la enseñanza corriente, durante la cual los niños aprenden al comienzo el procedimiento para determinar un componente cualquiera, por ejemplo, de la acción de sumar y formulan la regla correspondiente ("para encontrar el primer sumando, se debe restar de la suma el segundo sumando conocido"), regla que luego debe ser aplicada para su completa asimilación en la solución de los problemas de texto. Este trabajo se repite con relación o uno u otro componente de la acción aritmética.

compuestos. Durante este proceso, los niños van dominando los procedimientos para registrar en forma breve los datos de la tarea, su representación gráfica (el análisis del texto de los problemas se va repliegando paulatinamente). La introducción, en III grado, de los números negativos permite a los alumnos aplicar el procedimiento algebraico de solución de los problemas (sobre la base de la construcción de ecuaciones con las posteriores transformaciones idénticas).

La formación de las aptitudes y hábitos para efectuar diferentes cálculos tiene lugar sobre la base de la asimilación previa, por los niños, de las leyes y las propiedades generales de unas u otras acciones aritméticas. En general, los escolares examinan previamente la posibilidad de utilizarlas en cálculos de diferente tipo y sólo luego pasan a ejecutar los problemas concretos de cálculo. Los niños asimilan los procedimientos de cálculo con ayuda de hojas de ejercitación, estructuradas de tal modo que al comienzo exigen de los alumnos la realización completa, desplegada, de todas las operaciones del procedimiento de cálculo y luego aseguran el repliegue paulatino de los cálculos y la memorización involuntaria de los casos dados en las tablas<sup>6</sup>.

El programa experimental de matemáticas incluye el estudio de elementos de geometría. Cuando es posible, el material geométrico se liga con el estudio de los números y las acciones aritméticas. Por ejemplo, el problema de hallar el perímetro de un rectángulo se examina en relación con el estudio de la propiedad distributiva de la multiplicación con respecto a la suma (II grado). En las lecciones se realizan también ejercicios propiamente geométricos. Sobre la base del dibujo, el recorte, el modelado, los niños aprenden a reconocer las figuras geométricas, se familiarizan con sus propiedades. En I grado ellos se forman una idea de los ángulos (recto y no recto), del cuadrado. En II grado los escolares se familiarizan con los tipos de triángulos, aprenden a dividir la circunferencia en partes iguales. En II-III grados se presta gran atención a hallar el perímetro de figuras geométricas y en III grado, la superficie de éstas. La solución de problemas geométricos, ligados con el análisis de la posición y forma de las figuras, favorece en los niños el desarrollo de las

---

<sup>6</sup> La enseñanza experimental de las matemáticas, sobre la que hablamos, no cuenta con un manual, tal como se lo entiende habitualmente; lo sustituyen cuadernos impresos y hojas de ejercitación especialmente elaborados (en los cuadernos, el material de estudio se presenta en forma de gráficos, esquemas, fórmulas, con los que el alumno realiza diferentes transformaciones, problemas de texto y ejercicios de cálculo).

representaciones espaciales elementales y la capacidad de razonar.

Los alumnos resuelven todas las tareas enumeradas por medio de las acciones de estudio, la primera de las cuales consiste en la transformación de los datos del problema con el fin de separar la relación que constituye la base del procedimiento general para su resolución (por ejemplo, la relación múltiplo de las magnitudes como base general del concepto de número). La segunda acción es la modelación de dicha relación y la tercera, la transformación del modelo con el objetivo de estudiar la relación. Daremos una caracterización más detallada de la tercera acción de estudio, efectuada por los niños durante el aprendizaje de las matemáticas. Esta acción tiene importancia sustancial en el proceso general de asimilación de los conocimientos teóricos, por cuanto permite a los alumnos comprender la especificidad de la orientación en un plano ideal peculiar (el modelo es una expresión objetual-semiótica de lo ideal).

Así, luego de realizar la medición y el registro de correspondiente modelo-fórmula ( $\frac{A}{c} = 5$ ) los escolares miden el mismo objeto con ayuda de otra medida. Durante el registro del resultado los niños, junto con el maestro, aclaran la conveniencia de conservar la letra anterior para designar el objeto ( $A$ ) y de cambiar la letra ( $c$ ) para designar la nueva medida. La cifra escrita luego del signo de igualdad también es otra. En la situación siguiente se conserva la medida anteriormente utilizada pero se cambia el objeto y, en consecuencia, cambian o se conservan las letras y la cifra.

La transformación del modelo es realizada por el niño en dos direcciones. Al comienzo, los alumnos construyen el modelo después o durante las manipulaciones con el material objetual. Luego, a la inversa, según el modelo dado, el niño debe realizar las correspondientes manipulaciones. Por ejemplo, el maestro escribe una fórmula nueva en la que se conserva la designación anterior del objeto medido, pero cambia la letra que designa la medida. Los alumnos deben realizar los correspondientes cambios en la situación objetual y después realizar la medición en las nuevas condiciones.

Además de los modelos expresados con letras, los modelos gráfico-espaciales cumplen un importante papel en la formación de los conceptos matemáticos. Su particularidad esencial es que reúnen el sentido abstracto con la concreción objetual. Hablando estrictamente, la abstracción de la relación matemática puede ser producida sólo con ayuda de las fórmulas expresadas por

medio de letras. Pero en ellas se fijan únicamente los resultados de las acciones realizadas real o mentalmente con los objetos, al tiempo que las representaciones espaciales (por ejemplo, segmentos o rectángulos) teniendo una magnitud visible (extensión) permiten a los niños realizar transformaciones reales cuyos resultados no sólo se pueden suponer, sino también observar.

Como se puede apreciar, la modelación está ligada con el carácter visual, ampliamente utilizado por la didáctica tradicional. Sin embargo, en el marco de la enseñanza experimental el carácter visual tiene un contenido específico. En los modelos visuales se reflejan las relaciones y las vinculaciones esenciales o internas del objeto, separadas (abstraídas) por medio de las correspondientes transformaciones (lo visual concreto habitualmente sólo fija las propiedades externamente observables de las cosas).

Señalemos que justamente el material abstracto es adecuado para el planteo y la solución de la tarea de estudio, ligada con la asimilación del procedimiento general de la acción. Al mismo tiempo es justa la afirmación inversa: el material abstracto adquiere significación para el aprendizaje sólo en las condiciones de la tarea de estudio.

Es característico que en la enseñanza primaria habitual la aparición del material abstracto (en particular, los símbolos expresados por letras) está vinculada con la finalización del aprendizaje de algún tema. En la enseñanza experimental dicho material se introduce al comienzo mismo del trabajo escolar. Así, los símbolos sirven, en el primer caso, como medio para fijar las propiedades de un determinado material, descubiertas por los niños en el proceso de solución de muchos problemas concretos. En el segundo caso, el material abstracto, introducido relativamente temprano, sirve como medio para que los alumnos "captan" los fundamentos de la acción objetiva.

Continuemos el examen de la tercera acción de estudio (transformación del modelo) mostrando cómo los escolares asimilan el carácter unívoco de la estructura de la operación matemática. Se propone a los alumnos de I grado representar, en forma de segmentos aislados de una recta, cada elemento de la igualdad  $a + b = c$ . Al realizar esta tarea, los niños descubren que la dimensión del segmento dibujado en último lugar (el orden en que se los dibuja puede ser cualquiera) no puede ser arbitrario por cuanto depende de las dimensiones ya elegidas de los otros segmentos. De esta manera los alumnos de I grado descubren una propiedad fundamental de las estructuras matemáticas: su carácter unívoco.

Luego los niños pasan a poner de manifiesto las peculiaridades concretas de esta propiedad. Durante el dibujo de los mismos segmentos advierten que, cuando el tercer segmento debe representar el valor del todo, para determinar su longitud es indispensable sumar la longitud de los segmentos ya existentes; por el contrario, cuando el tercer segmento representa una parte, es necesario restar de la longitud del segmento total la longitud del segmento en cuestión. Luego las situaciones se estructuran para que los alumnos pasen paulatinamente del trabajo con dibujos a la descripción de las acciones con ayuda exclusiva de las fórmulas expresadas por letras.

Posteriormente, durante el cumplimiento de la cuarta acción de estudio, los niños pasan del examen de las especificidades generales que presenta la propiedad señalada de las estructuras matemáticas al de sus manifestaciones particulares. Así, de la propiedad general de la dependencia unívoca de los elementos de la operación matemática puede deducirse una consecuencia particular que tiene aplicación práctica: si se quieren saber las características numéricas de los elementos de la operación, será necesario calcular o medir directamente sólo dos de ellos; el tercero puede ser determinado realizando las operaciones formales con los valores de los dos primeros.

Al inicio, los escolares establecen, en forma general, todas las posibilidades de búsqueda mediatizada de los valores que pueden tener los componentes de una u otra operación; esto se hace sustituyendo la fórmula de la igualdad inicial (por ejemplo,  $a-b=c$ ) por una serie de ecuaciones ( $x-b=c$ ,  $a-x=c$ ,  $a-b=x$ ). El argumento que determina la operación de igualdad se transforma tres veces (por el número de elementos y, en consecuencia, por el número de posibles ecuaciones) en el problema de texto. Con ello los propios niños deducen los diferentes tipos de tareas de texto simples y de ecuaciones simples.

El pasaje de lo general a lo particular se realiza no sólo concretizando el contenido de las abstracciones iniciales, sino también sustituyendo los símbolos expresados por letras por los símbolos numéricos concretos. Es importante señalar que este tránsito se realiza como estructuración auténtica de lo concreto a partir de lo abstracto sobre la base de las regularidades establecidas. Aquí al comienzo los alumnos deben realizar las formas desplegadas de fijación de este tránsito y luego aprender a reducirlas.

Cuando el niño ya dominó el esquema de principio del procedimiento general de la acción objetal, indispensable para

medio de letras. Pero en ellas se fijan únicamente los resultados de las acciones realizadas real o mentalmente con los objetos, al tiempo que las representaciones espaciales (por ejemplo, segmentos o rectángulos) teniendo una magnitud visible (extensión) permiten a los niños realizar transformaciones reales cuyos resultados no sólo se pueden suponer, sino también observar.

Como se puede apreciar, la modelación está ligada con el carácter visual, ampliamente utilizado por la didáctica tradicional. Sin embargo, en el marco de la enseñanza experimental el carácter visual tiene un contenido específico. En los modelos visuales se reflejan las relaciones y las vinculaciones esenciales o internas del objeto, separadas (abstraídas) por medio de las correspondientes transformaciones (lo visual concreto habitualmente sólo fija las propiedades externamente observables de las cosas).

Señalemos que justamente el material abstracto es adecuado para el planteo y la solución de la tarea de estudio, ligada con la asimilación del procedimiento general de la acción. Al mismo tiempo es justa la afirmación inversa: el material abstracto adquiere significación para el aprendizaje sólo en las condiciones de la tarea de estudio.

Es característico que en la enseñanza primaria habitual la aparición del material abstracto (en particular, los símbolos expresados por letras) está vinculada con la finalización del aprendizaje de algún tema. En la enseñanza experimental dicho material se introduce al comienzo mismo del trabajo escolar. Así, los símbolos sirven, en el primer caso, como medio para fijar las propiedades de un determinado material, descubiertas por los niños en el proceso de solución de muchos problemas concretos. En el segundo caso, el material abstracto, introducido relativamente temprano, sirve como medio para que los alumnos "captan" los fundamentos de la acción objetiva.

Continuemos el examen de la tercera acción de estudio (transformación del modelo) mostrando cómo los escolares asimilan el carácter unívoco de la estructura de la operación matemática. Se propone a los alumnos de I grado representar, en forma de segmentos aislados de una recta, cada elemento de la igualdad  $a + b = c$ . Al realizar esta tarea, los niños descubren que la dimensión del segmento dibujado en último lugar (el orden en que se los dibuja puede ser cualquiera) no puede ser arbitrario por cuanto depende de las dimensiones ya elegidas de los otros segmentos. De esta manera los alumnos de I grado descubren una propiedad fundamental de las estructuras matemáticas: su carácter unívoco.

Luego los niños pasan a poner de manifiesto las peculiaridades concretas de esta propiedad. Durante el dibujo de los mismos segmentos advierten que, cuando el tercer segmento debe representar el valor del todo, para determinar su longitud es indispensable sumar la longitud de los segmentos ya existentes; por el contrario, cuando el tercer segmento representa una parte, es necesario restar de la longitud del segmento total la longitud del segmento en cuestión. Luego las situaciones se estructuran para que los alumnos pasen paulatinamente del trabajo con dibujos a la descripción de las acciones con ayuda exclusiva de las fórmulas expresadas por letras.

Posteriormente, durante el cumplimiento de la cuarta acción de estudio, los niños pasan del examen de las especificidades generales que presenta la propiedad señalada de las estructuras matemáticas al de sus manifestaciones particulares. Así, de la propiedad general de la dependencia unívoca de los elementos de la operación matemática puede deducirse una consecuencia particular que tiene aplicación práctica: si se quieren saber las características numéricas de los elementos de la operación, será necesario calcular o medir directamente sólo dos de ellos; el tercero puede ser determinado realizando las operaciones formales con los valores de los dos primeros.

Al inicio, los escolares establecen, en forma general, todas las posibilidades de búsqueda mediatizada de los valores que pueden tener los componentes de una u otra operación; esto se hace sustituyendo la fórmula de la igualdad inicial (por ejemplo,  $a-b=c$ ) por una serie de ecuaciones ( $x-b=c$ ,  $a-x=c$ ,  $a-b=x$ ). El argumento que determina la operación de igualdad se transforma tres veces (por el número de elementos y, en consecuencia, por el número de posibles ecuaciones) en el problema de texto. Con ello los propios niños deducen los diferentes tipos de tareas de texto simples y de ecuaciones simples.

El pasaje de lo general a lo particular se realiza no sólo concretizando el contenido de las abstracciones iniciales, sino también sustituyendo los símbolos expresados por letras por los símbolos numéricos concretos. Es importante señalar que este tránsito se realiza como estructuración auténtica de lo concreto a partir de lo abstracto sobre la base de las regularidades establecidas. Aquí al comienzo los alumnos deben realizar las formas desplegadas de fijación de este tránsito y luego aprender a reducirlas.

Cuando el niño ya dominó el esquema de principio del procedimiento general de la acción objetal, indispensable para

solucionar la tarea de estudio, aparece en primer plano la acción de control, cuya función principal es asegurar que este procedimiento tenga todas las operaciones indispensables para que el alumno resuelva exitosamente la diversidad de tareas concretas particulares. Por ejemplo, cuando el niño ya domina, en principio, el procedimiento general de medición de las magnitudes y ha obtenido un determinado resultado, el maestro le propone hacer nuevamente este cálculo, haciendo que alguna operación concreta de medición sea incorrecta (así, durante la medición de agua se puede llenar la medida hasta los bordes; en otra ocasión, llenarla parcialmente; unas veces, durante el llenado de la medida se puede nombrar el numeral; otra vez, no hacerlo en cada ocasión, etc.). El niño aclara las causas del cambio del resultado anteriormente obtenido y esto le permite separar y asimilar una serie de operaciones concretas indispensables para la medición correcta.

Con el control se liga estrechamente la acción de evaluación, dirigida a poner en evidencia si el niño está preparado para pasar a resolver una nueva tarea de estudio, la que exige un nuevo procedimiento de solución ( la evaluación determina, en particular, el grado de formación de procedimiento general de solución de la tarea anterior). Por cuanto la nueva tarea no es completamente nueva sino sólo en una parte de sus datos o condiciones, los alumnos al separar, con ayuda de la evaluación, esta parte no sólo determinan la imposibilidad de resolver la tarea por el procedimiento anterior, sino que también establecen con qué está ligada la dificultad surgida. Por cuanto la evaluación establece la insuficiencia del procedimiento general de la acción de que dispone el niño, lo orienta a la búsqueda de un nuevo procedimiento general de solución de la tarea de estudio surgida y no a la obtención de uno u otro resultado parcial de su solución.

Cuando en los alumnos se ha formado el procedimiento general de solución de la tarea de estudio se les proponen emplearlo para solucionar tareas parciales de carácter práctico. Por ejemplo, los niños recibieron el texto de un problema aritmético concreto que incluía la relación entre el todo y las partes. Los alumnos, al comienzo, fijaron su contenido con ayuda de un esquema espacial-gráfico o de una ecuación. Esto les permitió examinar los datos del problema a través de las categorías de todo y partes y encontrar la solución correcta (luego los datos correspondientes se anotaron como partes y todo en el texto del problema y, por último, los alumnos lo resolvían rápidamente sin poner de manifiesto externamente el proceso de análisis

de los datos. Como resultado, la aplicación del procedimiento general de solución de diferentes tareas particulares tenía lugar "de inmediato".

Evaluamos la eficacia de la enseñanza experimental de las matemáticas según los siguientes criterios. En primer lugar, en los tres años de enseñanza en grados experimentales, los niños asimilaron todo el material del programa habitual y grandes capítulos, referidos a las propiedades de las magnitudes escalares y vectoriales, al concepto de números positivos y negativos y las acciones con ellos; también se incluyó un estudio más profundo que el habitual del número quebrado, de los procedimientos de estructuración de diferentes sistemas de cálculo y de operación con ellos.

En segundo lugar, los alumnos de los grados experimentales lograron resultados superiores que los alumnos de los grados comunes durante la ejecución de tareas de control a resolver frontal e individualmente luego de haber aprendido uno u otro tema. En relación con el material didáctico que era semejante en los programas experimental y vigente de matemáticas, los trabajos de control se realizaron tanto en los grados experimentales como comunes.

Una parte de los trabajos de control requería de los alumnos la reproducción directa del material de estudio en la misma forma en que había sido presentado durante la enseñanza. Mediante otras tareas se verificó el carácter sistémico, generalizado y la referencia objetiva de los conocimientos adquiridos por los alumnos. Examinemos los resultados de algunas comprobaciones.

Para verificar cuán correctamente había sido asimilado el concepto de número entero se propuso a los alumnos de algunos III grados experimentales problemas, cuya solución presuponia la comprensión del módulo, el dominio de las operaciones de ordenamiento de conjuntos de números enteros y conjuntos de números naturales, la capacidad para resolver ecuaciones con módulos (en total, 7 problemas). En promedio, el 93% de los niños resolvió correctamente todas las tareas.

Para verificar cuán correctamente los alumnos habían asimilado las acciones con números enteros, se realizó un trabajo de control comparativo en el que se utilizó el material didáctico destinado al V grado según el programa habitual y al III según el programa experimental (se efectuó en la ciudad de Járkov). El 98% de los alumnos de III grado y el 88% de los de V grado solucionaron correctamente los problemas de suma de números enteros; el 94% de los alumnos de III grado y el 52% de los de

V grado resolvieron correctamente los problemas de resta de números enteros. El nivel de formación de las aptitudes y hábitos de suma y resta de números enteros fue algo superior en los alumnos de III grado que en los de V.

Para verificar el nivel de formación del concepto de quebrado se propuso a los alumnos de los III grados experimentales de escuelas de Moscú y Járkov una serie de problemas complicados de control (su solución requería la aplicación autónoma de los procedimientos de reproducción de las magnitudes menores y no múltiplos de la medida estandar). Cerca del 80% de los niños concretizaron en forma autónoma el concepto de quebrado y dejaron nuevas reglas de acciones con él.

Algunas tareas exigían de los alumnos la aptitud para concretizar en forma autónoma las tesis generales. Así, se propuso a los alumnos del III grado experimental y de los V grados comunes problemas en los que debían concretizar el concepto de quebrado (por ejemplo, en un problema era necesario dibujar en el cuaderno un segmento de una longitud igual a  $5/4$  dm). Los alumnos de III grado no se habían familiarizado, hasta el momento, con los quebrados irregulares, mientras que para los alumnos de los V grados estas tareas tenían el carácter de ejercicios de entrenamiento. Como resultado, el 90% de los alumnos del III grado experimental construyó correctamente el segmento. En los grados habituales, el 87% de los alumnos de V grado resolvió bien este problema. Así pues, la aptitud para concretizar por cuenta propia el concepto se forma en muchos niños de los grados experimentales hacia la finalización del primer ciclo de la enseñanza.

El análisis de los resultados de la enseñanza experimental en los grados primarios muestra que crea premisas reales para una reestructuración esencial de la enseñanza de las matemáticas en grados más avanzados de la escuela. La realización de tal reestructuración en los grados IV-V de la escuela № 91 de Moscú y en los grados IV-VIII de la escuela № 4 de Járkov permitió crear un programa especial de matemáticas en la escuela media incompleta.

### C. Artes plásticas

En los trabajos dedicados a los problemas de formación de la actividad de estudio se han tocado poco las cuestiones referidas a la educación estética de los escolares, aunque las mismas se han elaborado experimentalmente de manera intensa en el proceso de enseñanza en la escuela № 91 de Moscú y en la

Nº 4 de Járkov. Los resultados obtenidos en el curso de la investigación citada permiten examinar algunas peculiaridades psicopedagógicas de la estructuración de las disciplinas escolares del ciclo estético en la escuela primaria (sobre el material de las artes plásticas).

Las disciplinas del ciclo estético, como es sabido, se diferencian, por sus finalidades y medios, de otras disciplinas escolares. El objetivo principal de las asignaturas de dicho ciclo es el desarrollo de la conciencia estética de los niños. En la teoría marxista-leninista la conciencia estética pertenece a la esfera de la asimilación subjetiva de la realidad según las leyes y las formas de la belleza. Incluye sentimientos, gustos, valoraciones, vivencias, ideales estéticos. Su esencia se pone al descubierto a través de las categorías estéticas de "medida" y "perfección". La conciencia estética determina la medida de perfección de la actividad vital del hombre social como la medida en que él asimila una u otra actividad, como medida de la relación hacia otras personas, hacia la naturaleza, hacia sí mismo y, a fin de cuentas, como medida de en cuánto su actividad se convierte de utilitaria y limitada en libre y universal o, lo que es lo mismo, en una actividad perfecta.

Los resultados de la formación de la conciencia estética en los niños se pone de manifiesto no sólo en cómo ellos comprenden la especificidad de las obras artísticas, sino también en cómo toman en consideración las leyes de la belleza en sus actos, deseos, etc. Por eso, la asimilación del contenido de las disciplinas del ciclo estético asegura la unidad de la enseñanza y educación de los niños.

Los modelos de la relación estética hacia la realidad están fijados históricamente en las obras artísticas. Para poner al descubierto y asimilar estos modelos los niños deben dominar el "lenguaje" del arte, es decir, los procedimientos que el artista utiliza para expresar su relación hacia el mundo. Los medios de expresión de los diferentes tipos de arte (poesía, música, pintura, etc.) tienen tanto propiedades particulares como generales.

Muchas causas generan la especificidad de la forma artística de los diferentes tipos de arte. Entre ellos se pueden citar las propiedades peculiares del material (color, volumen, sonidos), que utiliza el pintor, el escultor, el músico y, en consecuencia, la diferente modalidad de percepción de quien ve o escucha las obras. Se puede señalar una serie de otras causas. Sin embargo, nos limitaremos a las enumeradas por cuanto la especificidad de la enseñanza de diferentes tipos de arte ha sido ela-

borada en forma suficientemente fundamentada en la pedagogía. Resulta más complicado poner al descubierto las regularidades generales de la enseñanza de diferentes tipos de arte en la escuela. En este sentido poco se ha hecho hasta ahora. A nuestro juicio, dicha cuestión es muy importante por cuanto justamente en la escuela primaria, en el proceso de enseñanza de las artes plásticas, la música, la literatura, debe tener lugar la "introducción" de los niños en las bases de la conciencia estética.

La pintura, la música, la poesía son tipos del proceso unitario de asimilación estética de la realidad por el hombre, los que tienen una fuente general y procedimientos de actividad artística. Estos procedimientos están orgánicamente ligados con el desarrollo de una de las capacidades más importantes de las personas, la capacidad de imaginación o fantasía.

La capacidad de imaginación es, por una parte, universal en relación con cualquier tipo de actividad humana; por otra parte, se desarrolla de la manera más completa y exitosa justamente en el proceso de actividad creativa en la esfera del arte. Esto se refiere tanto al papel histórico del arte en el perfeccionamiento de la fantasía humana como a la enseñanza escolar, en la que las disciplinas del ciclo estético (literatura, música, artes plásticas) poseen potencialmente más posibilidades para el desarrollo de la imaginación de los niños que otras asignaturas del programa escolar.

La creación de una imagen artística presupone la presencia, en el hombre, de la imaginación altamente desarrollada como capacidad gracias a la cual él puede ver el todo antes que las partes y hacerlo correctamente. Para desarrollar esta capacidad la enseñanza debe formar en los alumnos la aptitud para separar en la realidad (o en el material didáctico) no sólo los objetos mismos y sus partes, sino las relaciones entre ellos. La aptitud para orientarse en estas relaciones, para operar con ellas y, lo principal, para generalizarlas llevándolas a su integridad constituye el componente fundamental de la capacidad de imaginación. La construcción de la imagen de la fantasía es posible en el proceso de pasaje, en la conciencia humana, del todo a las partes, de lo general a lo particular. Señalemos que semejante tránsito en su forma peculiar es inherente a la generalización sustancial, la que por lo visto es propia tanto de la creación de la imagen de la fantasía como de la construcción de conceptos abstractos (esto indica la presencia de una determinada vinculación entre la imagen artística y el concepto científico).

El contenido fundamental de la enseñanza de las disciplinas del ciclo estético es la asimilación por los niños del pro-

cedimiento general de percepción adecuada y creación de la forma artística. Este procedimiento general se llama *composición*. La composición es la creación, la unión, el establecimiento de las relaciones, el ordenamiento y la unificación de las partes o elementos de algo que debe convertirse en un todo (en este sentido, la composición está ligada a la actividad artística, científica y técnica)<sup>7</sup>. En relación con el arte, la composición es el procedimiento general de la objetivación (para el artista) o la desobjetivación integral (para el espectador) de la idea artística, el procedimiento general del pasaje de la idea a su realización o, a la inversa, de la percepción de la forma en la que está realizado la idea al contenido del cuadro. La composición regula estos tránsitos, con diferente material inicial, distinta técnica de ejecución, diferente contenido de la forma artística de la obra. El mecanismo psicológico de la composición se aproxima al proceso de creación de las imágenes de la fantasía productiva.

En el proceso de enseñanza de las disciplinas del ciclo estético, los escolares de menor edad van asimilando, ante todo, la composición como procedimiento general de estructuración de la imagen artística. Por eso los niños dominan las acciones de formación, unión, establecimiento de las relaciones (vinculaciones) entre diferentes representaciones (de objetos, seres, fenómenos), como también entre los elementos y partes de estas representaciones realizadas en las líneas, el color, la forma del dibujo.

Según el programa experimental de artes plásticas en I grado, los niños comienzan a asimilar la principal exigencia de la composición como integridad. Esto se realiza enseñando los procedimientos para armonizar los colores, es decir, enseñando a componer y unir colores, diferentes por el tono, a establecer las relaciones entre ellos y a llevar estas relaciones a una unidad sobre la base de la idea del dibujo (del cuadro, mosaico, pintura decorativa, etc.). Aquí los alumnos dominan consecutivamente acciones tales como la unión de colores, su generalización e interacción perceptiva según el rasgo calidez-frialdad. Estas acciones, que entran en la armonización de los colores, dan como resultado lo que en pintura se llama *colorido*. Por eso, a veces, se lo llama composición del color.

En los grados II-III, los niños, en las lecciones de artes

<sup>7</sup> La palabra *composición* designa, habitualmente, algunos aspectos de las obras de arte; en este caso ella fija sólo una parte de la verdadera composición (por ejemplo, la disposición de las figuras en el cuadro, etc.).

plásticas, asimilan el procedimiento para estructurar las formas artísticas en ejemplos de equilibrio compositivo (simetría, ritmo, composición libre), de composición de relaciones dinámicas y espacio-temporales y también emocionales y de sentido entre lo representado.

De esta forma, en la enseñanza primaria los niños asimilan consecutivamente las principales acciones que conforman el procedimiento general de la composición. Aquí la secuencia de distribución del material didáctico es tal que la asimilación de cada acción constituye la condición indispensable para la formación de todas las siguientes. Así, el nivel de formación, en el escolar, de las acciones ligadas con la percepción integral de cuadros de pintores y de sus propios dibujos determina la posibilidad de introducir en su trabajo escolar las acciones de equilibración de la composición; la capacidad para ver y transmitir en el dibujo el equilibrio compositivo resulta indispensable para comprender cómo la distribución de las figuras en el dibujo puede expresar el movimiento o la inmovilidad, es decir, las relaciones composicionales de dinámica y estática.

En la asimilación, por los alumnos, del procedimiento general de la actividad artística plástica juegan un gran papel las obras de los maestros de la pintura, la gráfica, la escultura. Poniendo al descubierto las peculiaridades artísticas de estas obras, es como si los alumnos realizaran, junto con el artista, todo el camino de creación del cuadro, moviéndose, sin embargo, en una secuencia inversa: de la forma, en la cual está realizado el contenido del cuadro, a su idea. Gracias a esto, en los niños se van estructurando los "patrones sensoriales" de las relaciones de color, forma, ritmo, etc., y los modelos de las acciones con ayuda de las cuales se constituyen esos patrones en el proceso de realización de la idea del artista. Aquí son muy grandes las posibilidades que ofrecen las obras del arte decorativo popular aplicado, por cuanto en él las fuentes de expresividad de la forma plástica artística se formaron históricamente.

El programa de enseñanza experimental de las artes plásticas en la escuela primaria incluía siete ciclos de creciente complejidad.

En I grado, el I ciclo incluye: unión de colores sobre la base de la idea del dibujo; el II ciclo: generalización perceptiva de los colores; el III ciclo: generalización emocional y de sentido de los colores según el rasgo calidez-frialdad.

En II grado, el IV ciclo incluye: equilibración compositiva

(simetría, ritmo, composición libre); el V ciclo: composición de las relaciones dinámicas.

En III grado, el VI ciclo incluye: representación de la configuración de objetos vivos y no vivos (forma, relaciones, proporciones, dinámica); el VII ciclo: relaciones espacio-temporales y emocional y de sentido de la composición.

La asimilación, por los niños, del contenido del programa experimental de artes plásticas se realizaba como una actividad de estudio. Sin detenernos en los componentes que son comunes a todas las disciplinas escolares de la escuela primaria, señalaremos la especificidad de esta actividad de asimilación del arte.

El desarrollo estético de los niños comienza, como se sabe, mucho antes de su ingreso a la escuela. Las lecciones de dibujo, canto, música no son para los alumnos de I grado algo nuevo. La actividad plástica, por ejemplo, aparece en los pequeños en el segundo año de vida y hasta los 10 años (frecuentemente, hasta más tarde aún) permanece siendo un entretenimiento estable de casi todos los niños. A finales de la edad preescolar en el niño se forma la actividad plástica vocacional, aparece la posibilidad de expresar en los dibujos, el modelado y en otras formas su actitud individual hacia el mundo.

En la disciplina escolar experimental de artes plásticas se intentó unir orgánicamente la actividad de estudio de los escolares con su actividad artística vocacional, lo que se reflejó en la estructura misma de las correspondientes lecciones, las que tenían las siguientes partes: discusión de dibujos, ejecución por los niños de tareas de estudio especiales, actividad artística vocacional. Examinaremos más detalladamente cada una de estas partes de la lección, remarcando las peculiaridades que ejercen mayor influencia sobre el desarrollo estético de los alumnos.

Durante la discusión, los escolares evaluaban los dibujos realizados en la lección anterior. Según el período de la enseñanza y las finalidades concretas de la lección, la discusión de los dibujos se realizaba de diferentes maneras.

Una de las formas de discusión se puede llamar frontal; en ella el maestro da los criterios de evaluación de los dibujos y expresa juicios al respecto, dirigiéndose a todos o a uno de los escolares. El alumno autor del trabajo y el alumno oponente expresan al maestro su opinión sobre el dibujo en cuestión. En otra forma de discusión se reparten entre los alumnos los papeles de "pintores" y "espectadores", mientras que el maestro organiza el trabajo de los niños de tal manera que

la mitad del grado evalúa los dibujos desde el punto de vista de los pintores y la otra mitad desde la posición de los espectadores. El maestro organiza y guía el diálogo entre los dos grupos de escolares, actuando como mediador entre ellos (esto es importante en caso de evaluaciones contrapuestas del mismo dibujo). En esta forma de discusión los niños no expresan los juicios evaluativos al maestro, sino entre sí.

La tercera forma transcurre como discusión libre: el maestro sigue siendo el organizador, pero transmite la función de mediador a los propios alumnos. Esta forma se usa fundamentalmente en III grado, cuando los escolares ya tienen experiencia en el intercambio de opiniones, adquirida durante la evaluación de los dibujos.

En el proceso de discusión, los niños seleccionan unos cuantos de los mejores dibujos para la exposición que se exhibe en el aula y que se renueva regularmente cada una o dos semanas. Como mostraron las observaciones, durante este lapso los alumnos continúan discutiendo por su cuenta los méritos y los defectos de los dibujos expuestos.

La discusión de éstos se orienta a formar en los niños las posiciones de "pintor" y de "espectador", en igual medida importantes tanto para evaluar los propios dibujos como para comprender los de otros niños. Al comienzo estas posiciones divergen marcadamente. El alumno que actúa como "pintor", al evaluar su trabajo, está concentrado en lo que quiso representar. Sin embargo, el mismo alumno, al evaluar como "espectador" el dibujo de su compañero, frecuentemente no presta atención a la idea del dibujo y se concentra en los defectos de la representación de algunos detalles. Al mismo tiempo, cuando se cambian permanentemente estas posiciones en algunos grupos de alumnos se observó la paulatina compatibilidad de las particularidades de ambas posiciones en las evaluaciones de un dibujo dado. La formación de tal posición continúa durante el trabajo de los niños en otra parte de la lección.

Al discutir los dibujos los escolares evalúan, ante todo, cómo sus compañeros de grado han realizado en sus dibujos uno u otro tipo de procedimiento general de actividad plástica, asimilado por ellos en las lecciones anteriores. Por cuanto cada alumno interviene en la discusión como "pintor" y "espectador", los niños adquieren la capacidad de evaluar el grado de dominio de uno u otro medio en la propia actividad plástica, lo que les permite controlar la fundamentación de las acciones autónomas.

En muchas lecciones el maestro, junto con los dibujos infan-

tiles, muestra a los escolares obras de destacados maestros de la pintura, la gráfica, la escultura, demostrándoles aquí el procedimiento concreto de actividad plástica, asimilado por ellos en la lección, en su manifestación más alta y clara. Esto ayuda a los niños a concretizar y precisar la evaluación de los propios dibujos. La principal función de mostrar obras de arte en la primera parte de la lección es que sobre ese material se puede familiarizar a los escolares con medios de expresión de la forma artística que ellos aún no han asimilado. Gracias a esto se puede plantear a los niños una tarea de estudio que requiere de ellos el dominio de un nuevo procedimiento de representación artística. De esta manera, el proceso de discusión de los méritos de los dibujos prepara las condiciones para pasar a la siguiente parte de la lección ligada con la solución de las tareas de estudio.

Durante la resolución de éstas los niños van dominando las acciones que conforman un nuevo procedimiento de actividad artística o perfección de dichas acciones.

Señalemos que los medios de la actividad artística no pueden ser expresados en forma conceptual, como fórmulas, esquemas, etc. Son limitadas también las posibilidades de su explicitación verbal, por cuanto sólo se puede explicar con palabras lo que se crea en el cuadro por medio de acciones tales como, por ejemplo, la combinación armónica de los colores, a quien, si aún no sabe hacerlo, por lo menos es capaz de ver la expresividad del colorido en el cuadro del pintor. En los escolares de menor edad, con raras excepciones, es necesario aún formar esta capacidad de la percepción.

La formación de esta capacidad se apoya en el cumplimiento, por los escolares, de determinadas acciones con colores. El maestro crea una situación en la cual los niños están obligados, por ejemplo, a unir manchas de pintura de diferente color en una hoja. Como resultado de tales acciones aparecen las condiciones para que el niño perciba la diferencia tonal entre los colores, pero simultáneamente éstos adquieren una nueva cualidad (por ejemplo, el contraste), que surge en la interacción de varios colores diferentes por su tono. Creando, por medio de las propias acciones, semejantes relaciones de color, el niño descubre que ellas pueden transmitir en el dibujo la alegría o la tristeza, el movimiento o la inmovilidad, la agitación o la tranquilidad, etc. Ahora el alumno es capaz de percibir la expresividad del colorido también en las obras de los maestros de la pintura, lo que a su vez permite al educador perfeccionar la capacidad de los niños para crear esta expresividad.

La solución de las tareas de estudio en las lecciones de ar-

tes plásticas está ligada con el cumplimiento, por los niños, de la acción de *modelación*. La describiremos en el ejemplo de la búsqueda, por alumnos de II grado, de la composición de relaciones dinámicas. Los niños debían escribir en una hoja de papel la idea del dibujo y luego realizarlo utilizando una silueta oscura sobre fondo blanco. Cada alumno determinó la idea en forma autónoma. Común para todos los alumnos fue la siguiente condición: en el dibujo alguien (o algo) debe moverse (lenta, rápidamente, muy rápido) y algo (o alguien) debe estar inmóvil. Cuando la idea del dibujo estuvo registrada, el maestro propuso, antes de recortar en papel oscuro las siluetas de personas, animales y vegetales, tratar de transmitir el movimiento y la inmovilidad de las representaciones por vía del cambio de su disposición mutua en relación con el centro, los bordes, las líneas verticales y horizontales de la hoja, utilizando para ello figuras oscuras de forma rectangular. Cada alumno recibió la misma cantidad de figuras y una hoja de papel blanco.

La búsqueda de la disposición de las figuras era realizada conjuntamente por dos alumnos, uno en calidad de "pintor" (autor de la idea), el otro de "espectador" (éste no conocía la idea del dibujo). El maestro actuaba como "mediador" entre ellos, recurriendo en los casos de dificultades y divergencias entre los niños a los modelos de la composición de relaciones dinámicas cuyas reproducciones estaban colgadas en la pizarra.

Al comienzo el "pintor" dispone sobre la hoja las figuras rectangulares. Determina su disposición y secuencia en la hoja, fundamentalmente, sobre la base de su idea. Se proponía mostrar en las figuras rectangulares las representaciones de personas, animales, diferentes objetos, que se encuentran en movimiento o inmóviles. Sin embargo, tal disposición en correspondencia con el esquema temático no es suficiente, ni mucho menos, para que los niños puedan transmitir las relaciones dinámicas.

En el proceso de solución de esta tarea se incluye al "espectador". El sabe únicamente que en el dibujo algo se mueve, algo está inmóvil, pero no conoce qué y cómo se mueve. Sin conocer la idea del dibujo, trata de adivinar, por la disposición de las figuras, su contenido, utilizando para ello exclusivamente las peculiaridades visibles de su disposición mutua y otros indicios. Como resultado el "espectador" se forma su versión del contenido del dibujo que, claro, no puede coincidir totalmente con la del autor.

Sobre la base de la divergencia entre la idea del dibujo y la forma de su realización, entre los niños surge una discusión que conduce a buscar la composición de las relaciones diná-

micas. Los escolares reconstruyen la disposición de las figuras en una hoja de papel de tal manera que la composición visualmente captada transmita el contenido del dibujo.

Durante este proceso los niños cambian los roles de "pintor" y "espectador". Tal colaboración resultó lo suficientemente efectiva como para formar en ellos la acción de *control*. Al comienzo el alumno realiza esta acción encontrándose en la posición de "espectador". Así, en el ejemplo citado, el "espectador" pronostica el carácter del movimiento de las figuras por su disposición en la hoja (apoyándose en la percepción integral de la composición). Comunicando luego al "pintor" su opinión o dando sugerencias sobre el cambio de la disposición de las figuras, el "espectador" trata de determinar la composición de las relaciones dinámicas (es decir, un procedimiento nuevo para él de representación expresiva) con ayuda de las acciones que asimiló en las lecciones anteriores.

De tal forma, las acciones plásticas se convierten en medios para controlar la eficacia de la búsqueda del procedimiento nuevamente asimilado. Gracias a la distribución de diferentes roles entre los niños y su intercambio tiene lugar paulatinamente la reunión en el escolar de uno y otro rol y los medios de control se interiorizan. Ahora el alumno puede controlar su actividad y evaluar correctamente su resultado: el dibujo se vuelve expresivo no sólo para él mismo, sino también para otras personas.

La tarea de la tercera parte de la lección consiste en incluir los procedimientos de la actividad artística asimilados por los niños en el amplio contexto de sus vidas, intereses y relaciones. Al tratar de realizar el procedimiento asimilado de la actividad artística en el proceso de creación de sus propios dibujos, el alumno, al mismo tiempo, se esfuerza por encontrar en la realidad circundante las fuentes de sus ideas.

Como mostró la investigación, el nivel de dominio, por el niño, de la composición y su capacidad para formular las ideas de los dibujos se encuentran en dependencia directa. Cuanto más alto sea el nivel de asimilación de la composición, más rico, interesante y profundo será el contenido de las ideas de los dibujos y, a la inversa, cuanto más diversa sea la "reserva" de ideas con más éxito el niño irá dominando los procedimientos de la representación expresiva.

La tercera parte de la lección presenta al maestro grandes exigencias. Debe dar consejos y recomendaciones, valorar y hacer observaciones a los alumnos en forma estrictamente individual, esforzándose por adivinar la idea de cada escolar antes de que el dibujo adquiera cierta definición, teniendo en cuenta,

además, los intereses del niño dado, orientando las acciones de éste a que encarne en el dibujo lo proyectado.

Los resultados de la actividad plástica de los escolares en las lecciones constituyen un indicador sustancial de su desarrollo artístico. Por eso utilizamos el análisis de los dibujos infantiles, realizados en el curso de la enseñanza experimental, para evaluar la eficacia con que las lecciones de artes plásticas influyen sobre el desarrollo artístico de los niños.

Para poner en evidencia las particularidades de la influencia que la enseñanza experimental ejerce sobre el desarrollo artístico de los alumnos utilizamos una serie de pruebas que diagnostican el nivel de desarrollo de la percepción, la imaginación, las emociones y el intelecto de los niños, así como la capacidad de percibir y comprender las obras de arte. Con ayuda de dichas pruebas se estudió cada año a los escolares que aprendían siguiendo los programas experimental y vigente de la escuela primaria (escuela experimental № 91 de Moscú y una escuela común). El análisis cualitativo y cuantitativo de los resultados de este estudio permitió establecer tres niveles de desarrollo artístico en los niños. Para el primero es característica una formación relativamente completa y estable de las funciones y las capacidades psíquicas, la cual permite a los escolares de menor edad utilizar en forma autónoma y correcta el procedimiento general de la composición en la actividad plástica propia y en la percepción de las obras de arte. Para el segundo nivel es característica la formación parcial e inestable de las funciones y capacidades psíquicas, indispensables para la realización autónoma de la composición (por eso en su realización los niños cometieron los correspondientes errores y comprendieron el contenido de los cuadros de los pintores en forma superficial). Los alumnos que se encuentran en el tercer nivel, utilizaron el procedimiento de la composición sólo en los casos en que la tarea les recordaba o reproducía exactamente el material anteriormente utilizado en las lecciones. En el tercer nivel de desarrollo artístico se encuentra cerca del 70% de los niños que ingresan a I grado.

Los datos obtenidos en la investigación permiten sacar las siguientes conclusiones: 1) los alumnos que aprenden según el programa experimental se adelantan en el desarrollo artístico a los alumnos de la escuela habitual; 2) más del 30% de los alumnos de la escuela habitual, hacia el final del aprendizaje en los grados primarios, permanecen en el mismo nivel de desarrollo artístico con el cual ingresaron a la escuela; en la escuela experimental tales escolares no son más del 3%; 3) casi en el 50%

de los alumnos de la escuela experimental, hacia el final de su aprendizaje en los grados primarios, se manifiesta el primer nivel de desarrollo artístico; en la escuela habitual tales alumnos son muy pocos.

El análisis de los resultados de esta investigación mostró también que el desarrollo artístico de los niños que aprenden según el programa vigente está menos determinado por el aprendizaje en la escuela que por la influencia de la vida extraescolar, fundamentalmente por la educación en la familia. Por el contrario, el desarrollo artístico de los alumnos de la escuela experimental está orientado, en lo fundamental, por la enseñanza en las lecciones de artes plásticas.

### **3. El desarrollo psíquico de los escolares de menor edad en el proceso de enseñanza experimental**

El problema de la enseñanza y la educación que impulsan el desarrollo fue elaborado por los psicólogos y los pedagogos soviéticos durante los años 20-50, cuando se fueron poniendo las bases del método del experimento formativo. De manera especialmente intensa se estudió desde los años 60 en relación con la necesidad de perfeccionar la enseñanza de los alumnos en los grados primarios (véase págs. 167-168). En los años 70 este problema se investigó con referencia a enseñanza en la escuela primaria, la escuela media completa e incompleta y también a los niños que presentan retrasos en el desarrollo psíquico. Al mismo tiempo, en los años 60-70, el problema de la enseñanza desarrollante se estudió en los preescolares.

Los resultados de estas investigaciones permitieron, en primer lugar, fundamentar experimentalmente la tesis sobre el papel rector de la enseñanza en el desarrollo mental de los niños; en segundo lugar, mostrar que no toda enseñanza tiene una significación auténticamente desarrollante; en tercer lugar, establecer que fuera de la formación orientada en los escolares de la actividad de estudio no puede haber una enseñanza que verdaderamente impulse el desarrollo; en cuarto lugar, determinar algunas condiciones psicopedagógicas concretas de su realización. El resultado general de las investigaciones realizadas testimonia que, en principio, el problema está solucionado, aunque para crear la correspondiente teoría psicológica convincente y para elaborar su base metodológica multilateral es indispensable efectuar nuevas investigaciones.

Durante muchos años estudiaron especialmente el problema

de la enseñanza primaria desarrollante, por vía de la realización del experimento formativo, los colectivos creados a fines de los años 50 por L. Zankov y D. Elkonin. El colectivo dirigido por L. Zankov elaboró un nuevo sistema didáctico de enseñanza de los escolares de menor edad, orientado a su desarrollo psíquico general. Como resultado de estas investigaciones se obtuvieron importantes datos que demuestran el valor progresivo de la enseñanza<sup>6</sup>.

Las bases teóricas de la investigación del problema de la enseñanza que impulsa el desarrollo, realizada bajo la dirección de D. Elkonin, fueron analizadas por nosotros más arriba. Ahora debemos exponer los datos que ilustran la influencia de la correspondiente enseñanza experimental (véase párrafos 1-2) sobre el desarrollo psíquico de los escolares de menor edad. Durante el estudio de los niños que aprendieron en nuestros grados experimentales primarios, investigamos las peculiaridades y el nivel de formación de los componentes fundamentales de la conciencia teórica: la reflexión sustancial, el análisis, la planificación (experimentación mental) y también su manifestación en la actividad de la memoria, la imaginación y el pensamiento, en la personalidad de los niños. Nuestro objetivo era caracterizar, apoyándonos en los materiales obtenidos en las investigaciones en esta área, el nivel de desarrollo psíquico que los escolares de menor edad alcanzan durante la asimilación de los conocimientos teóricos en el proceso de realización de la actividad de estudio.

Prestaremos especial atención a la descripción de las peculiaridades comunes del desarrollo psíquico de los escolares de menor edad que surgieron durante la actividad de estudio con diferente material objetivo (habitualmente la investigación de estas peculiaridades se lleva a cabo con el llamado material no didáctico).

Desde nuestro punto de vista, en la base del desarrollo psíquico general de los escolares de menor edad se encuentra el proceso de formación —en el curso de la actividad de estudio— de la reflexión, el análisis y la planificación teóricos (sustanciales), lo que determina la reconstrucción esencial de toda la esfera cognoscitiva y personal de los niños.

Las acciones mentales, realizadas en el proceso de refle-

---

<sup>6</sup> Véase: *La enseñanza y el desarrollo (investigación pedagógica experimental)*. Bajo la redacción de L. Zankov. Moscú, 1975; *El desarrollo de los escolares de menor edad en el proceso de asimilación de conocimientos; Investigación pedagógica experimental*. Bajo la redacción de M. Zvéreva. Moscú, 1983.

xión, análisis y planificación, tienen dos formas fundamentales: la empírico-discursiva y la teórico-sustancial. Dichas formas de las acciones mentales están, respectivamente, en la base de la abstracción y generalización empírica y teórica (sustancial).

La forma teórico-sustancial de las acciones mentales se caracteriza por su vinculación con el reflejo de las relaciones y conexiones esenciales de los objetos del mundo circundante.

La reflexión sustancial está relacionada con la búsqueda y el examen de los fundamentos esenciales de las acciones propias. El análisis sustancial está dirigido a buscar, en cierto objeto integral, la relación sustancial y a diferenciarla de las peculiaridades secundarias y particulares. La planificación sustancial consiste en la búsqueda y la estructuración del sistema de posibles acciones y en la definición de la acción óptima que responde a las condiciones esenciales de la tarea<sup>9</sup>. Todas estas acciones están interrelacionadas (la planificación, por ejemplo, está estrechamente vinculada con el análisis y la reflexión; el análisis se apoya en la reflexión).

La asimilación, por los escolares de menor edad, de los conocimientos teóricos en el proceso de solución de las tareas de estudio mediante las correspondientes acciones, exige la orientación hacia las relaciones esenciales de los objetos estudiados. La realización de tal orientación está ligada con la reflexión, el análisis y la planificación de carácter sustancial. Por eso, durante la asimilación por los escolares de menor edad de los conocimientos teóricos, surgen condiciones que favorecen la constitución de estas neoformaciones psicológicas.

El cumplimiento, por los niños, de las acciones de estudio presupone la presencia de la reflexión, el análisis y la planificación sustanciales. Al mismo tiempo, algunas acciones de estudio están vinculadas predominantemente con unas u otras de las neoformaciones citadas.

Así, el control que permite a los escolares establecer la correspondencia de la composición operacional de la acción con las condiciones esenciales de su realización, se basa en la reflexión sustancial. Por ejemplo, el maestro puede proponer al alumno, que ya domina el principio de obtención del número por medio de la medición, repetir esta acción cambiando la realización correcta de alguna operación por una incorrecta (por ejemplo, sin llenar la medida —un vaso— hasta el borde, si

---

<sup>9</sup> La acción de planificación corresponde a las manifestaciones del pensamiento que pueden designarse también con los términos "experimentación mental" o "plano interno de la acción".

se mide agua). En el curso de esta tarea, el niño aprende a advertir la no correspondencia entre el resultado anterior y el nuevo; a partir de entonces él examina las operaciones fundamentales de la acción propia desde el punto de vista de su correspondencia con los datos de la tarea, con el modelo de la acción anteriormente propuesto, etc. En el proceso de semejante control reflexivo, el alumno establece, en primer lugar, las operaciones que entran en una u otra acción; en segundo lugar, las condiciones indispensables para la realización correcta de cada operación.

El cumplimiento de las acciones de transformación de las condiciones o datos de la tarea de estudio y de modelación está ligado con el análisis sustancial del material objetal. Por ejemplo, durante la medición de un mismo objeto con diferentes medidas y durante la modelación de los resultados, los niños obtienen distintas características numéricas del objeto. El análisis de las causas de esta diferencia les permite separar una de las condiciones esenciales de formación del número concreto: la magnitud de la medida.

La acción de estudio, dirigida a construir el sistema de tareas particulares sobre la base del procedimiento general de su solución, presupone la planificación sustancial por los escolares de esta acción. Por ejemplo, el niño realiza tal planificación cuando, apoyándose en la fórmula general (expresada por medio de letras) de dependencia unívoca de las magnitudes matemáticas, encuentra las posibles variantes de las tareas particulares en las que se expresa esta dependencia. Aquí el niño debe determinar mentalmente la composición de las tareas particulares y, lo más importante, su correspondencia con la dependencia general requerida.

El estudio comparativo de los procesos de formación de la reflexión, el análisis y la planificación en los escolares de menor edad que aprenden en los grados experimentales y habituales fue realizado por A. Zak, quien creó pruebas especiales para investigar estas acciones.

La prueba destinada a poner de manifiesto en el niño la reflexión sustancial, incluía varios problemas pertenecientes a dos clases (esto permitía a los niños distinguir diferentes bases para construir las tareas y resolverlas correctamente). Todas las tareas se diferenciaban por las particularidades externas de sus datos (esto era indispensable para excluir el parecido externo de los problemas de una clase). Luego de su solución correcta se proponía al alumno agrupar los problemas. Si lo hacía en correspondencia con la pertenencia de los problemas a las

diferentes clases se consideraba que el niño había realizado una reflexión sustancial de los procedimientos de su solución, por cuanto sólo la separación de sus diferencias permitía encontrar distintas bases para agrupar los problemas.

La prueba destinada a poner al descubierto el análisis sustancial incluía varias tareas de una clase que se diferenciaban por las peculiaridades externas de sus datos (esto era necesario para que el niño pudiera determinar el principio general de su construcción). La solución rápida y correcta de estas tareas testimoniaba sobre la realización, por el alumno, del análisis sustancial, que permite encontrar inmediatamente el principio general del enfoque sin comparar prolongadamente los procedimientos particulares de solución.

Las peculiaridades de la planificación sustancial se podían establecer con ayuda de una prueba que incluía una serie de tareas de entrenamiento y otra de problemas fundamentales. Durante la solución de cada tarea de entrenamiento el niño dominaba una acción relativamente simple. Como resultado, adquiría varias de estas acciones que había que utilizar posteriormente en la solución de las tareas cada vez más complejas de la serie fundamental, lo que suponía una planificación más o menos profunda del orden de empleo de las acciones asimiladas. Si el niño resolvía rápida y correctamente estas tareas en tres-cuatro acciones se consideraba que había realizado una planificación sustancial.

A. Zak utilizó las pruebas arriba expuestas para poner en evidencia las particularidades de la reflexión, el análisis y la planificación en los escolares de menor edad en grados experimentales y habituales. Los datos promediados de las investigaciones, que se realizaron durante muchos años, muestran que con ayuda de la reflexión sustancial las tareas de la prueba correspondiente, después de un año de aprendizaje, fueron resueltas aproximadamente por el 16% de los alumnos de los grados experimentales; luego de dos años, por el 33%, y luego de tres años, por el 50%, del total de alumnos. En los grados habituales, la cantidad de escolares fue, respectivamente, de 10, 16 y 33%. En consecuencia, después de tres años de enseñanza en los grados experimentales la reflexión sustancial se forma en la mitad de los alumnos de menor edad. En los grados habituales tal reflexión, al cabo de tres años de aprendizaje, se forma sólo en la tercera parte de los escolares de la misma edad.

Los datos promediados testimonian que el análisis sustancial es utilizado para resolver las correspondientes tareas, luego de un año de aprendizaje por, aproximadamente, el 39%

de alumnos de los grados experimentales; luego de dos años, por el 60% y luego de tres años, por el 73% de estos escolares. En los grados habituales tales alumnos conforman el 23, 41 y 60%, respectivamente. Así pues, la mayoría de los alumnos de menor edad que aprenden en los grados experimentales dominan el análisis sustancial luego de dos años de estudio en la escuela; la misma cantidad de escolares de esa edad en los grados habituales asimilan los procedimientos de este análisis sólo luego de tres años de enseñanza.

Al finalizar el primer año de enseñanza domina la planificación sustancial aproximadamente el 20% de los alumnos de los grados experimentales; luego de dos años, el 45% y luego de tres años, el 64%. La cantidad de alumnos de los grados habituales que dominan esta planificación es el 16, 32 y 51%, respectivamente. En consecuencia, al cabo de tres años de enseñanza primaria experimental la mayoría de los niños logró dominar el proceso de planificación sustancial; luego de la enseñanza habitual, sólo el 50% del total de alumnos.

Señalemos que todas las diferencias de los porcentajes promediados de alumnos son estadísticamente significativas.

En conjunto los datos citados testimonian que la mayoría de los escolares de los grados primarios experimentales dominó las acciones mentales examinadas un año antes que los escolares de los grados comunes<sup>10</sup>.

Junto con el estudio de la vinculación entre la actividad de estudio de los escolares de menor edad y la formación en ellos de la reflexión, el análisis y la planificación, una serie de colaboradores de nuestro colectivo científico investigó la influencia de la actividad de estudio y de estas acciones mentales sobre el desarrollo de la memoria, la imaginación y el pensamiento de los niños.

N. Répkina comparó el nivel de formación, en los alumnos de III grado, de la reflexión y de la capacidad para plantearse un objetivo en la actividad de estudio el nivel de desarrollo de la memoria. El nivel de formación de la capacidad para plantearse una finalidad se determinó por la forma en que los niños aceptaban las tareas de estudio basadas en temas gramaticales. El nivel de formación de la reflexión se determinó por cómo los niños realizaban las acciones de control y evaluación también sobre material gramatical. Simultáneamente se estudió el nivel de desarrollo de la memoria involuntaria y voluntaria de los escolares.

---

<sup>10</sup> Véase: A. Zak. *El desarrollo del pensamiento teórico en los escolares de menor edad*. Moscú, 1984, pp. 117-118.

Los resultados de la investigación mostraron que aproximadamente en el 40-50% de los alumnos de grado experimental ya se habían formado los mecanismos psicológicos fundamentales que aseguran la realización del estudio como actividad dirigida al logro de finalidades completamente definidas y conscientes sobre la base del control reflexivo; más o menos en la misma cantidad de alumnos, la formación de estos mecanismos se encontraba en la zona de desarrollo próximo; sólo el 10% de los niños estudiaban sin tomar conciencia suficiente del sentido de las tareas que resolvían. En el grado habitual los alumnos de esta última categoría conformaban aproximadamente el 80-90%.

La determinación de las particularidades de la memoria mostró lo siguiente. En la memorización involuntaria el 53% de los alumnos del grado experimental reprodujo el material sin omisiones ni cambios importantes. Una reproducción fragmentaria se observó en el 7% de los alumnos. En el grado habitual esta última se registró en el 80% de los niños. Un nivel relativamente alto de formación de la memoria voluntaria (es decir, la capacidad para reproducir elementos de sentido del material) se observó en el 60% de los alumnos del grado experimental; en el 20% de los niños de este grado tal nivel de la memoria se encontraba en la zona de desarrollo próximo. En el grado habitual un nivel alto de memoria voluntaria se registró en el 10% de los alumnos; en otro 10%, este nivel se encontraba en la zona de desarrollo próximo.

Los datos citados muestran que, aproximadamente, en el 90% de los alumnos del III grado experimental y en el 10-20% de los alumnos del III grado habitual se habían formado en la zona de desarrollo actual o próximo, los mecanismos psicológicos de planteamiento de finalidades y de control reflexivo realizados durante la actividad de estudio. Al mismo tiempo, en el 80-90% de los alumnos del grado experimental y en el 20% de los escolares del grado habitual se observó un nivel relativamente alto de desarrollo de la memoria involuntaria y voluntaria. La comparación de los datos citados permite concluir que la actividad de estudio desplegada, formando intensamente en los escolares de menor edad el planteo de objetivos y el control, favorece en un grado mucho mayor el desarrollo de la memoria infantil que el sistema de enseñanza vigente.

Están todavía poco estudiados los vínculos entre los procesos de desarrollo de la imaginación en los escolares de menor edad y su actividad de estudio. En algunas investigaciones se señala la influencia completamente definida de la actividad de

estudio, realizada por los niños utilizando materiales figurativos, en el establecimiento de la llamada capacidad para visualizar el colorido, la idea del dibujo, la percepción correcta de los cuadros de los grandes maestros. Así, antes de la enseñanza experimental de las artes plásticas muchos escolares de menor edad no percibían en general los indicios de la combinación de colores. Luego de la correspondiente enseñanza, los niños se volvieron capaces de diferenciar las combinaciones armónicas de color de las no armónicas.

Como resultado de la ulterior enseñanza experimental en la mayoría de los escolares de menor edad se desarrolló la capacidad para generalizar las relaciones de color. La aparición de semejante generalización testimoniaba la formación de un nivel relativamente alto de imaginación artística.

El estudio de los problemas del desarrollo del pensamiento en la actividad de estudio se inició en nuestro colectivo de investigación ya a comienzos de los años 60. En esos años Ya. Ponomariov estudió la influencia de la enseñanza experimental sobre la formación, en los escolares de menor edad, del plan interno (mental) de la acción. El volumen de los conocimientos, que el niño puede retener en el plano interno y que son necesarios para realizar mentalmente la acción, es un importante indicador de su desarrollo intelectual. No menos importante es cuán libre y correctamente el niño resuelve la tarea sin apoyarse en una u otra interpretación objetual externa de sus datos. Se estableció que algunos indicadores esenciales del nivel de formación del plano interno de la acción en los alumnos de nuestros grados primarios experimentales en escuelas de la ciudad y rurales son, en promedio, superiores a los de los niños que aprenden en los grados habituales de estas escuelas<sup>11</sup>.

A comienzos de los años 70 nos planteamos la siguiente cuestión: ¿se forma o no en los escolares de menor edad de los grados experimentales la generalización teórica (o sustancial)? Se obtuvieron algunos datos que permitían responder afirmativamente a esta pregunta.

Se presentó a los sujetos de la investigación una serie de tareas especiales. En seis casillas se colocaron en una u otra secuencia cinco fichas numeradas del 1 al 5. Su traslación a través de la casilla libre permite, luego de una determinada cantidad de movimientos, encontrar cualquier nueva secuencia re-

<sup>11</sup> Véase: Ya. Ponomariov. *Los conocimientos, el pensamiento y el desarrollo mental*. Moscú, 1967.

querida (por ejemplo, la secuencia <sup>123</sup> se transforma en la secuencia <sup>543</sup>). Para obtener una u otra secuencia requerida, a cada posición <sup>21</sup> inicial de las fichas corresponde una cantidad óptima (mínima) de movimientos. Pero se puede lograr la misma secuencia con una cantidad mucho mayor de movimientos si, en el proceso del juego, se emplea una "táctica incorrecta" de traslaciones. Dicho con otras palabras, en este caso es importante encontrar cuanto antes el desplazamiento óptimo de las fichas. Se realizaron experimentos con adultos y niños, en los que se les proponía una serie de 16 problemas del juego "al cinco". En estos problemas se podía, por ejemplo, en ocho movimientos (variante óptima) transformar las 16 secuencias iniciales de fichas en las secuencias requeridas. Para todas estas variantes de distribución inicial y final de las fichas existía un principio u orden único de desplazamiento de las fichas (este principio de solución de los problemas del juego "al cinco" fue formulado en la investigación de V. Pushkin)<sup>12</sup>.

Según el procedimiento seguido durante la solución de estos problemas se pudo dividir a los sujetos en tres grupos fundamentales. Para el grupo C fue característico que en todos los problemas los sujetos hacían muchos desplazamientos innecesarios. En los problemas que se resolvían posteriormente el número de movimientos podía ser incluso mayor que en la solución de los problemas anteriores. Los sujetos no mostraron, en general, una tendencia a optimizar la solución. En el grupo B se observó esta tendencia: el número de movimientos se reducía paulatinamente de problema en problema, aunque podía aumentar inesperadamente. Los sujetos de este grupo habían diferenciado el principio de solución, pero no podían dar un informe oral sobre él (la utilización del principio era inestable). Los sujetos del grupo A, habiendo resuelto de una u otra forma el primer problema (en caso extremo, el segundo), separaron y formularon el principio (orden) de desplazamiento de las fichas y luego pudieron solucionar de manera correcta y rápida, sin movimientos sobrantes (sin errores), todos los restantes problemas.

Es necesario señalar que la mayoría de los sujetos entraron en los grupos B y C. El primero se caracteriza por la generalización empírica (o procedimiento empírico) de solución de la tarea señalada (diferenciación paulatinamente formada, lenta

<sup>12</sup> Véase: V. Pushkin. *La heurística, ciencia sobre el pensamiento creativo*. Moscú, 1967, pp. 161-166.

e inestable del orden general de desplazamiento de las fichas). Los sujetos del grupo C no pudieron, incluso, efectuar tal generalización. Los del grupo A fueron capaces de realizar autónomamente la generalización teórica (o procedimiento teórico) de solución de la tarea, para la cual es característico lo siguiente: durante el análisis de la solución de un problema, el sujeto separa la relación esencial de sus elementos y luego, orientándose por esa relación, inmediatamente, "de golpe" resuelve correctamente todos los problemas de la clase dada por más diferentes que sean, externamente, sus datos.

A fines de los años 60 y comienzos de los años 70 utilizamos con mucha frecuencia la prueba arriba descrita (elaborada por V. Pushkin) en los experimentos con los escolares de menor edad, en particular con alumnos de I grado que asistían tanto a grados comunes como experimentales (al comienzo del año escolar). La distribución cuantitativa de los niños en los grupos A, B y C en todos los primeros grados estudiados era casi igual (en los habituales: 14, 24 y 62%; en los experimentales: 10, 26 y 64%, respectivamente).

En la investigación realizada conjuntamente con V. Pushkin y A. Púshkina empleamos esta prueba en abril-mayo de 1971 en dos II grados experimentales, en un II y un IV grados habituales. Se obtuvieron los siguientes datos: en los grados experimentales al grupo A pertenecía el 75%; al grupo B, el 15%, y al grupo C, el 10% de los niños; en el II grado común en estos grupos entraron, respectivamente, el 20, 33 y 47% de los alumnos; en el IV grado común, el 30, 22 y 48% de los niños.

De esta manera, la mayoría de los alumnos de los grados experimentales resolvieron las tareas del juego "al cinco" por el procedimiento teórico. En los grados II y IV comunes 2,5-4 veces menos alumnos lo hicieron de la forma señalada.

En la investigación de B. Amud se continuó el estudio del problema de la influencia que ejerce la enseñanza experimental en la formación del procedimiento teórico de solución de tareas en los escolares de menor edad (en 1971-1973 se estudiaron los alumnos de los grados primarios de la escuela experimental № 91 de Moscú y de una escuela moscovita común). Se empleó una modificación de la prueba elaborada anteriormente por V. Pushkin.

Los experimentos se realizaron individualmente. Ante todo se estableció la distribución inicial de los alumnos de I grado (dos grados experimentales y dos grados comunes) según el tipo de procedimiento utilizado en la solución de los problemas del juego "al cinco". Con este fin, a comienzos del año escolar

(en septiembre-octubre de 1971) se investigó a todos los alumnos. En el grupo *A* entraron el 9,6% de los alumnos de los grados experimentales y el 14,5% de los escolares de los grados comunes (esta diferencia no tiene significación estadística). Casi igual fue la distribución de los alumnos de estos grados en los grupos *B* y *C* (en el grupo *B* entraron el 26,2 y el 23,2% de los alumnos de los grados experimentales y comunes, respectivamente; en el grupo *C*, el 64,2 y el 62,2%). Por lo tanto, se determinó que existía una distribución igual por grupos de los alumnos de los grados experimentales y comunes con respecto a los diferentes procedimientos de solución del juego "al cinco". También se estableció que la mayoría de los alumnos de I grado realizaban una generalización empírica de la solución (en los grupos *B* y *C* se encontraba cerca del 88% de los alumnos de I grado).

En abril de 1973 estos mismos escolares fueron estudiados nuevamente con ayuda de la prueba anteriormente descrita (ellos ya cursaban el II grado). Los resultados fueron los siguientes: el 50% de los alumnos de los grados experimentales entró en el grupo *A*; en este grupo entró sólo el 26,3% de los alumnos de los grados comunes (la diferencia tiene significación estadística). Al grupo *B*, el 31,2% y el 13,2% de los alumnos de los grados experimental y común, respectivamente; al grupo *C*, el 18,8% y el 60,5% de los escolares, respectivamente. En consecuencia, la mitad de los alumnos de los II grados experimentales resolvió la tarea por el procedimiento teórico (lo que pudo hacer aproximadamente sólo la cuarta parte de los escolares de los II grados habituales).

B. Amud en febrero y marzo de 1973, utilizando la prueba de V. Pushkin, investigó a los alumnos de los III grados de las escuelas experimental y común. En el grupo *A* entró el 76,6% de los alumnos del grado experimental y el 46% de los escolares del grado común; en el grupo *B*, el 20% y el 23% de los alumnos, y en el grupo *C*, el 3,4% y el 31,6%, respectivamente (la diferencia de los porcentajes tiene significación estadística). Dicho con otras palabras, hacia el fin del III grado, la mayoría de los alumnos de la escuela experimental pudo resolver autónomamente los problemas del juego "al cinco" por el procedimiento teórico, mientras que sólo la mitad, aproximadamente, de los escolares de III grado de la escuela habitual utilizaron por ese entonces el procedimiento mencionado.

De esta forma, según los datos obtenidos por nosotros y por B. Amud a comienzos de los años 70, en los II-III grados, tanto experimentales como habituales, aumentó el número de alumnos

que sabían resolver autónomamente los problemas del juego "al cinco" por el procedimiento teórico. Sin embargo, este aumento fue mayor en el caso de la enseñanza experimental.

A mitad de los años 70 y en los años 80, el estudio comparativo del desarrollo del pensamiento en los escolares de menor edad en condiciones de enseñanza experimental y habitual fue realizado por A. Zak, L. Máximov y otros. En la investigación de A. Zak se emplearon los experimentos individual de laboratorio y frontal con material no didáctico (en psicología se considera que la utilización de este material permite poner de manifiesto las características generales de las acciones mentales del niño sin que dependan del contenido objetual concreto).

Se propuso a los niños resolver tareas externamente diferentes de una misma clase, construidas todas sobre la base de una relación única entre objetos. Si el alumno resolvía cada tarea como nueva, sin relación con la anterior, el experimentador lo incluía en el grupo de escolares que dominaban el procedimiento empírico de solución. Si, en cambio, luego de una o dos tareas el niño encontraba de pronto el procedimiento general de solución de todos los problemas siguientes, el experimentador lo incluía en el grupo de escolares que dominan el procedimiento teórico de solución de las tareas dadas. La investigación mostró que con la enseñanza experimental, la mayoría de los alumnos comienza a resolver las tareas por el procedimiento teórico un año antes que en condiciones de enseñanza habitual.

En la investigación de L. Máximov se descubrió que con la enseñanza experimental, en los grados I al III aumenta mucho más rápidamente que con la enseñanza habitual, el número de niños capaces de resolver problemas matemáticos apoyándose en la reflexión, el análisis y la planificación de carácter sustancial (estas acciones mentales están en la base del procedimiento teórico de solución de tareas).

V. Repkin y A. Dusavitski investigaron el problema del desarrollo de los intereses y motivos cognoscitivos de la actividad de estudio en los escolares de menor edad. Los trabajos de estos autores, realizados durante muchos años en las escuelas de Járkov, mostraron que en la mayoría de los alumnos de los grados primarios experimentales los intereses cognoscitivos sufrieron importantes cambios: siendo estrechamente escolares en el II grado, se convierten, hacia el IV grado, en ampliamente cognoscitivos. El desarrollo de los intereses cognoscitivos está ligado, ante todo, con el cambio esencial de su contenido. Para muchos alumnos de estos grados es característico el interés creciente hacia el procedimiento general de solución de tareas,

hacia las regularidades teóricas del material estudiado. Ya en el II grado, en una parte de los niños se puso de manifiesto precisamente este interés; en los grados III y IV comenzó a expresarse en la mayoría de los escolares en relación con el material didáctico más diverso. Paulatinamente dicho interés adquirió un carácter estable y comenzó a actuar en calidad de motivo real de la actividad de estudio. En IV grado despertó en los alumnos una actividad cognoscitiva no sólo en el proceso de solución de tareas de estudio.

En los escolares de los grados habituales el desarrollo de los intereses cognoscitivos tuvo otro carácter. Los estrechos intereses escolares no se transformaron en amplios intereses cognoscitivos. En ellos predominaron los intereses hacia el éxito en el estudio, expresado en las calificaciones. Sólo en algunos alumnos de los grados citados hacia el final de la edad escolar inicial apareció el interés hacia el procedimiento general de solución de tareas y hacia el material teórico. Los intereses cognoscitivos de la mayoría de los alumnos de los grados primarios habituales permanecieron siendo episódicos y no adquirieron una clara función motivadora.

En el estudio experimental de la vinculación entre los motivos de la actividad de estudio en los escolares de menor edad y la esfera emocional-afectiva A. Dusavitski obtuvo materiales que permiten establecer una determinada dependencia entre los intereses cognoscitivos de los niños y su ansiedad con respecto a la actividad de estudio. La investigación se realizó en los grados I y III (para ello se eligieron dos grados experimentales y dos habituales en escuelas de Járkov). Los intereses escolares cognoscitivos de los niños se estudiaron con ayuda de las pruebas, cuyos resultados fueron descritos más arriba. Para estudiar el nivel de ansiedad se utilizó una prueba proyectiva, una prueba de oraciones incompletas y una conversación.

La investigación mostró que el nivel de ansiedad en la actividad de estudio en los alumnos de los grados experimentales era 2-2,5 veces más bajo que en los escolares de los grados comunes y esta diferencia aumentaba de I a III grado. En los grados experimentales se registró una alta correlación entre la presencia de intereses cognoscitivos y la ausencia de ansiedad en la actividad de estudio en los niños; en los grados habituales esta correlación fue baja. La disminución o incluso la ausencia de ansiedad en la mayoría de los niños de los grados experimentales testimonia que el interés escolar cognoscitivo, surgido en la actividad de estudio, adquiere la forma de motivo socialmente significativo (es conveniente señalar que en los gra-

dos habituales, donde los intereses escolares cognoscitivos faltaban en la mayoría de los escolares la ansiedad en la actividad de estudio, por el contrario, se elevaba).

La sección de higiene escolar del Instituto de investigación científica para la protección de la salud de los niños y adolescentes N. Krúpskaia, de la ciudad de Járkov, estudió la correspondencia entre la enseñanza experimental en los grados primarios de la escuela N<sup>o</sup> 4 de Járkov y las posibilidades fisiológicas funcionales de los niños; al mismo tiempo se estudió la influencia de tal enseñanza sobre la salud de éstos. Los resultados de la investigación mostraron que el desarrollo físico de los niños de los grados experimentales (armonía, fisiometría, frecuencia y carácter de las alteraciones crónicas y funcionales) no se diferencia de los índices obtenidos en los grados donde se practica la enseñanza habitual<sup>13</sup>.

El conjunto de datos que hemos obtenido permite suponer que la enseñanza experimental favoreció en mayor grado que la vigente el desarrollo psíquico de los escolares de menor edad.

A nuestro juicio, la causa principal de este hecho es que en la enseñanza experimental están presentes, en forma más desplegada y evidente que en las condiciones habituales, los elementos de los conocimientos teóricos y algunos componentes de la actividad de estudio, en particular las acciones de estudio ligadas con la realización, por los niños, de la reflexión, el análisis y la planificación de tipo sustancial; precisamente esto pudo ejercer una influencia esencial sobre el desarrollo, en los escolares de menor edad, de las bases de la conciencia y el pensamiento teóricos (por ejemplo, sobre la formación de la capacidad para la generalización teórica).

Los datos de la investigación arriba citados testimonian la presencia de determinadas reservas en el desarrollo psíquico de los escolares de menor edad. Por lo visto, la enseñanza experimental puso de manifiesto sólo una parte de dichas reservas.

---

<sup>13</sup> Véase: R. Yumásheva, A. Dusavitski, Z. Nestrúeva, *Particularidades del desarrollo neuropsíquico de los escolares durante la enseñanza dirigida a la formación de las capacidades intelectuales*. — En: *Materiales de la I Conferencia Internacional de pediatras de países europeos "El niño sano"*. Moscú, 1979, p. 38.

## CONCLUSION

La comprensión materialista dialéctica de los procesos del desarrollo histórico y ontogenético de la actividad, la psiquis y la personalidad del hombre, formada en la filosofía y psicología soviéticas, es la base para la teoría psicopedagógica de la enseñanza y la educación desarrollantes de las generaciones en crecimiento. La idea fundamental de esta teoría, creada en la escuela científica de L. Vigotski, es la tesis de que la enseñanza y la educación constituyen las formas universales del desarrollo psíquico de los niños; en ellas se expresa la colaboración entre los adultos y los niños, orientada a que éstos se apropien de las riquezas de la cultura material y espiritual, elaboradas por la humanidad. La enseñanza y la educación son los medios con que los adultos organizan la actividad de los niños, gracias a cuya realización éstos reproducen en sí las necesidades surgidas históricamente, indispensables para la solución exitosa de las diversas tareas de la vida productiva y cívica de las personas.

La secuencia de los períodos evolutivos de la vida del niño está determinada por la sucesión de los tipos de su actividad reproductiva, tales como la comunicación emocional directa, la actividad objetual-manipulatoria, la lúdica, de estudio, la socialmente útil y la de estudio y profesional. En su realización surgen y se forman en el niño unas u otras capacidades (funciones psíquicas) que corresponden a determinado nivel del desarrollo psíquico (por ejemplo, en la actividad de juego surge y comienza a formarse en el niño la capacidad para la imaginación creadora). El contenido y los procedimientos de organización de la propia actividad le son dadas al pequeño en forma directa o indirecta por los adultos en el proceso de enseñanza y educación, cuyo carácter cambia sustancialmente en el tránsito del niño de un tipo de actividad reproductiva a otro. Las auténticas posibilidades de la enseñanza y la educación que impulsan el desarrollo se ponen de manifiesto cuando su conte-

nido, como medio de organización de la actividad reproductiva del niño, corresponde por completo a las peculiaridades psicológicas de dicha actividad y también a las capacidades que se forman sobre su base. El papel desarrollante de la enseñanza y la educación se reduce al mínimo si ellas no corresponden a estas peculiaridades o si las contradicen.

Anteriormente, para enseñar a los niños a leer, escribir y calcular se empleaban procedimientos que tenían poco en cuenta las particularidades de la actividad de estudio de los escolares y por ello influían débilmente en su desarrollo psíquico general (a lo que se agrega que dichas aptitudes presentaban importantes deficiencias). Al mismo tiempo, en principio es posible crear otros procedimientos para enseñar a los niños las habilidades correspondientes, procedimientos que en gran medida se corresponden con la actividad de estudio de los escolares de menor edad; tal enseñanza favorecerá en mayor medida su desarrollo psíquico (las habilidades pueden formarse, además, en un nivel superior).

Las peculiaridades psicológicas de los diferentes tipos de actividad reproductiva, su vinculación con la enseñanza y la educación de los niños y también las particularidades del desarrollo psíquico de éstos son históricamente variables y dependen esencialmente de las finalidades de la educación social y la instrucción masiva, inherentes a una u otra época histórica. Una de las tareas más importantes de la psicología infantil y pedagógica consiste en revelar los rasgos característicos del desarrollo psíquico de los niños que se educan y reciben instrucción en las condiciones de perfeccionamiento del socialismo desarrollado en la URSS, en poner de manifiesto las peculiaridades de aquellos tipos de actividad reproductiva de los niños contemporáneos, cuya realización está en la base de su desarrollo psíquico. Al mismo tiempo, es indispensable estudiar las particularidades de una enseñanza y educación tal que correspondan a los requerimientos de cada uno de los tipos de actividad reproductiva: como resultado pueden definirse el contenido y los métodos de enseñanza y educación modernas, capaces de impulsar el desarrollo y que corresponden a uno u otro período evolutivo en la vida de los niños.

El estudio de los problemas arriba señalados presupone la realización de investigaciones integrales, con la participación de especialistas de una serie de disciplinas psicopedagógicas. Es imprescindible efectuar estas investigaciones utilizando el método genético modelador (o método del experimento forma-

tivo), que incluye la organización de la enseñanza y la educación experimentales.

A la edad escolar inicial le es inherente, en calidad de actividad reproductiva rectora, la actividad de estudio, que introduce a los niños en la esfera de los conocimientos teóricos y que asegura el desarrollo de la conciencia y el pensamiento teóricos. La estructura de esta actividad incluye componentes tales como la necesidad y los motivos escolares cognoscitivos, la tarea de estudio, las correspondientes acciones y operaciones. La especificidad de la tarea de estudio consiste en que durante su solución los niños van dominando el procedimiento general de solución de todas las tareas particulares de una determinada clase. Las acciones y las operaciones de estudio, por medio de las cuales los alumnos resuelven las tareas de estudio, presuponen la presencia de la reflexión, el análisis y la planificación de tipo teórico-sustancial. Cuando los escolares de menor edad realizan la actividad de estudio, en ellos surgen estos componentes de la conciencia teórica; su formación ejerce posteriormente una influencia esencial sobre el desarrollo de todas las otras funciones. Para los alumnos de los grados primarios las disciplinas escolares deben corresponder a las peculiaridades de la actividad que examinamos, estimular en ellos el desarrollo del pensamiento teórico y de las correspondientes capacidades. La especificidad de los medios de tal enseñanza primaria es que permiten a los niños resolver las tareas de estudio por medio de acciones y operaciones que estimulan el desarrollo de la conciencia en conjunto.

La puesta en práctica de la enseñanza experimental, que nuestro colectivo de investigación realizó durante muchos años, mostró lo siguiente: el cumplimiento sistemático, por los escolares de menor edad, de la actividad de estudio desplegada favorece el desarrollo de las bases de la conciencia y el pensamiento teóricos en mayor medida que el sistema, vigente en la escuela primaria, de organización del proceso didáctico-educativo, en el cual no están suficientemente representados algunos componentes de la actividad de estudio. El perfeccionamiento del proceso didáctico-educativo en los primeros grados, en el sentido de que responda a los requerimientos de la actividad de estudio, debe hacer más definido y claro el efecto desarrollante de la enseñanza primaria. Para alcanzar este objetivo son indispensables la organización y la realización de nuevas investigaciones psicopedagógicas.

En las edades adolescente y escolar más avanzada la actividad de estudio pierde su carácter rector y se convierte en un

componente de otros tipos de actividad reproductiva rectora (al comienzo se trata de la actividad socialmente útil; luego, la de estudio y profesional) que incluye el trabajo productivo de los alumnos y su preparación profesional inicial, lo que eleva su desarrollo psíquico a un nivel cualitativamente superior.

En los años 60-80 surgieron grandes posibilidades para aplicar la técnica de computación en el proceso de enseñanza. Se ha acumulado cierta experiencia para utilizarla en la escuela, especialmente en relación con la introducción de las ideas de la enseñanza programada. La utilización de computadores en dicha enseñanza llevó a que en los escolares se formaran sólo conocimientos y hábitos estrechos de carácter ejecutivo y no favoreció la transferencia de los mismos a nuevas situaciones, el desarrollo del pensamiento teórico. Se hizo necesario tomar lo valioso de la experiencia de la enseñanza programada, elaborar los fundamentos psicopedagógicos del proceso de su computarización sobre la base de las teorías modernas de la enseñanza desarrollante una de las cuales es la teoría de la actividad de estudio.

La computadora, incluida en la estructura integral de la actividad de estudio, es un medio eficaz para su organización y dirección y también un medio para el control automatizado de sus resultados. Actúa en calidad de modelo dinámico de las acciones de estudio. Los alumnos, dominando los procedimientos de trabajo con la computadora, realizan las correspondientes acciones de estudio y asimilan el contenido conceptual que han descubierto. Los alumnos que trabajan con la computadora escolar transforman y asimilan el contenido, modelado en ella, de una determinada esfera objetal. Al construir las computadoras escolares es necesario apoyarse en la comprensión de la estructura de las acciones y operaciones de estudio que el sujeto realiza en el proceso de asimilación de uno u otro contenido conceptual. Gracias a ello la computadora comienza a inscribirse armónicamente en el sistema de solución, por los escolares, de diferentes tareas de estudio. La utilización de computadoras favorece el desarrollo del pensamiento teórico, el que, en cierto sentido, puede llamarse "programador" o "operatorio"; este pensamiento permite a los escolares utilizar los medios lógico-matemáticos para la programación y la planificación de sus propias acciones cognitivas.

## APENDICE

### DE LA HISTORIA DE LA PSICOLOGIA GENERAL E INFANTIL

Como hemos tratado de mostrar, muchas cuestiones de la enseñanza y la educación que impulsan el desarrollo pueden ser elaboradas exitosamente sobre la base de los conceptos fundamentales de la psicología, entre los cuales el lugar más importante lo ocupan los conceptos psicológicos generales de actividad, psiquis, conciencia, pensamiento, personalidad y también los referidos a su desarrollo.

#### I. Las ideas de L. Vigotski sobre la determinación de la conciencia individual del hombre

L. Vigotski hizo un aporte fundamental al desarrollo de la psicología soviética y mundial. Fue uno de quienes participaron en la creación de la psicología soviética sobre la base de la filosofía marxista-leninista. En sus trabajos se reflejaron los resultados de investigaciones teóricas y experimentales, resultados que se convirtieron en el fundamento de toda una escuela científica en la psicología soviética.

L. Vigotski es conocido como investigador de problemas pertenecientes a muchas áreas de la ciencia psicológica. Es autor de trabajos sobre psicología del arte y metodología de la psicología científica, psicología general, social, evolutiva y pedagógica, defectología e historia de la psicología. Cada una de estas áreas recibió la benéfica influencia de sus originales y audaces ideas.

Las investigaciones en las que L. Vigotski examina cuestiones del desarrollo psíquico del niño en el proceso de su enseñanza y educación tienen una importancia especial para la elaboración de los problemas de la psicología infantil. Hemos utilizado las principales tesis de su sistema en el análisis de los problemas de la enseñanza desarrollante. Aquí deseamos examinar los puntos de vista de L. Vigotski sobre la determinación de la conciencia individual del hombre; esta cuestión tiene gran importancia para la elaboración de los problemas, tanto de la psicología general como de la psicología del desarrollo de la conciencia infantil.

Es bien sabido que L. Vigotski fue el creador de la teoría histórico-cultural del desarrollo psíquico del hombre, según la cual las fuentes y los determinantes de este desarrollo se encuentran en la cultura, históricamente constituida. "La cultura —escribió L. Vigotski— es el producto de la vida social y de la actividad social del hombre y por ello el planteo mismo del problema del desarrollo cultural del comportamiento nos conduce directamente al plano social del desarrollo."<sup>1</sup>

<sup>1</sup> L. Vigotski. *Obras*, t. 3, pp. 145-146.

En su expresión más general, esta teoría corresponde a los puntos de vista "histórico-culturales" formados en las ciencias humanísticas del siglo XIX. Al mismo tiempo, a diferencia de éstos, L. Vigotski introdujo en su teoría el concepto de actividad colectiva (o, como decía él, "social") del hombre, a partir de la cual se deriva su actividad individual. L. Vigotski enlazó la actividad colectiva social o externa de las personas con los procesos intersíquicos y la actividad individual o interna del hombre con los procesos intrapsíquicos. El tránsito de la actividad colectiva social a la individual constituye, en esencia, el proceso de interiorización". L. Vigotski escribió: "Las funciones se constituyen inicialmente en el colectivo en forma de relaciones entre los niños y luego se convierten en funciones psíquicas de la persona"<sup>2</sup>.

En el proceso de interiorización el signo juega un papel sustancial, como portador real de la cultura humana, como medio de la determinación cultural (o social) de la actividad individual y de la conciencia individual. L. Vigotski separó especialmente, en el desarrollo psíquico del niño, los estadios de signo "externo" y signo "interno"<sup>3</sup>. Consideraba que el signo es para el hombre, ante todo, un medio social, una especie de "instrumento psicológico"<sup>4</sup>. "...El signo —escribió L. Vigotski— que se encuentra fuera del organismo está separado, lo mismo que el instrumento, de la persona y constituye, en esencia, un órgano social o un medio social."<sup>5</sup> Además, el signo es el medio de relación entre las personas. "Cada signo —escribió— si se toma su origen real es el medio de enlace y, podría decirse más ampliamente, el medio de enlace de determinadas funciones psíquicas de carácter social. Referido a sí mismo es el medio de unión de las funciones en sí mismo..."<sup>6</sup>

Se puede suponer que para L. Vigotski la determinación de la conciencia individual tiene la siguiente forma: la actividad colectiva (social) en forma de comunicación de las personas — la cultura — los signos — la actividad individual — la conciencia individual. El estudio de los procesos de formación de la conciencia individual está ligado con el seguimiento del desarrollo de todos los eslabones del esquema citado, en particular con la revelación del papel de la actividad colectiva y de su sujeto colectivo en la determinación de la conciencia individual.

Corresponde señalar que en algunos trabajos filosófico-psicológicos contemporáneos se discuten especialmente las peculiaridades esenciales de tal comprensión de la esencia del proceso de determinación. Así, V. Lektorski escribe: "El sujeto individual, su conciencia y conocimiento deben ser comprendidos teniendo en cuenta su inclusión en diferentes sistemas de actividad colectiva práctica y cognoscitiva"<sup>7</sup>. Y más adelante: "El sujeto colectivo existe, en cierto sentido, fuera de cada sujeto individual aislado. El sujeto colectivo se pone de manifiesto y pone de manifiesto las leyes de su funcionamiento no tanto a través de las estructuras internas de la conciencia del individuo como a través de la actividad externa objeto-práctica y de la actividad cognoscitiva colectiva con los sistemas de conocimiento objetivizado"<sup>8</sup>.

<sup>2</sup> Véase: *ibidem*, pp. 144-145.

<sup>3</sup> *Ibidem*, pp. 146-147.

<sup>4</sup> Véase: *ibidem*, t. 2, pp. 109-110.

<sup>5</sup> *Ibidem*, t. 1, pp. 103-104.

<sup>6</sup> *Ibidem*, t. 3, p. 146.

<sup>7</sup> *Ibidem*, t. 1, p. 116.

<sup>8</sup> V. Lektorski. *El sujeto, el objeto, el conocimiento*. Moscú, 1981, p. 281.

<sup>9</sup> *Ibidem*, p. 283.

El sujeto inicial y auténtico de todas las formas de actividad (especialmente la objetual-práctica) es el sujeto colectivo; sólo incluyéndose en toda la diversidad de las formas colectivas de actividad el individuo adquiere la forma de subjetividad, la forma de regulación consciente de su actividad individual.

Para comprender la posición de L. Vigotski en relación con la vinculación interna entre los signos y las acciones y la actividad del hombre es indispensable examinar su interpretación del significado del signo. "El significado... es la estructura interna de la operación semiótica."<sup>10</sup> En consecuencia, el hombre realiza con los signos determinadas operaciones (o acciones). ¿Qué son estas operaciones (acciones)? L. Vigotski formuló la respuesta a esta pregunta de la siguiente forma: "... El hombre construye nuevas formas de acción primero mentalmente y en el papel, dirige batallas en los mapas, trabaja sobre modelos mentales; dicho de otra manera, todo lo que en la conducta del hombre está ligado con la utilización de medios artificiales del pensamiento, con el desarrollo social de la conducta y, en particular, con el empleo de signos"<sup>11</sup>.

Los medios artificiales del pensamiento o signos permiten al hombre crear modelos mentales de los objetos y actuar con ellos planificando, además, los caminos para solucionar diferentes tareas. Operar con signos es realizar las acciones de planificación durante la organización del comportamiento integral. Esta acción, como se señaló más arriba, es el componente más importante de la conciencia humana. Además, la mediatización semiótica del proceso de realización de la acción (o su planificación) se efectúa con conocimiento (o comprensión), por parte del hombre, del significado del signo. Conocer el significado es "conocer lo singular como universal"<sup>12</sup>. El hombre realiza la correlación entre lo singular y lo universal gracias a una serie de acciones mentales; por eso, el significado del signo puede existir sólo gracias a su complejo sistema de relaciones.

De esta manera, el signo y su significado como base de la conciencia humana, según L. Vigotski, están indisolublemente ligados con las acciones del hombre (en un sentido amplio, con su actividad).

Gracias a los signos y a la mediatización semiótica de unas u otras operaciones ellas se objetivizan. Esta circunstancia fue una de las fundamentales en la elaboración del método genético causal (o formativo) de investigación que L. Vigotski introdujo en la psicología. Escribió: "Ya sea que estudiemos el desarrollo de la memorización en el niño, dándole medios externos auxiliares y observando el grado y el carácter del dominio mediatizado de las tareas; o que utilicemos este procedimiento para investigar cómo el niño organiza su atención activa con ayuda de determinados medios externos;... en todas partes vamos por un camino esencial, estudiando no el efecto final de la operación, sino las estructuras psíquicas específicas de la operación... Nuestro método puede ser llamado, con todo derecho, objetivizador... Poniendo afuera las operaciones auxiliares con ayuda de las cuales el sujeto domina una u otra tarea, nuestro método las hace accesibles para el estudio objetivo, o sea, las objetiviza"<sup>13</sup>.

Los representantes actuales de la escuela de L. Vigotski, asimilando sus posiciones metodológicas y apoyándose en los logros de la filosofía marxista-leninista en la elaboración del problema de la conciencia, se esfuerzan por investigar las cuestiones del desarrollo de la conciencia individual

<sup>10</sup> L. Vigotski. *Obras*, t. 1, p. 160.

<sup>11</sup> *Ibidem*, t. 3, p. 124.

<sup>12</sup> *Ibidem*, t. 1, p. 164.

<sup>13</sup> *Ibidem*, t. 6, pp. 78-79.

humana prestando especial atención al estudio de los problemas de la interiorización de la actividad colectiva y del papel de la mediatización semiótica en el proceso de formación de la actividad individual y su regulación consciente.

## 2. Los conceptos de actividad y psiquis en los trabajos de A. Leóntiev

Las investigaciones de A. Leóntiev estuvieron orientadas a elaborar los problemas de la naturaleza histórico-social de la psiquis humana, a la creación de un método adecuado para estudiarla. En sus trabajos, las cuestiones referidas a las técnicas de investigación no velaron la metodología; él trabajó incansablemente en la creación de una metodología tal que estuviera llamada a pertrechar a la psicología en la lucha contra las concepciones enemigas del marxismo, en particular contra el positivismo, el mecanicismo, el naturalismo. Se puede decir que A. Leóntiev, por una parte, comprendió profundamente las bases y los principios del estudio filosófico-psicológico del hombre y, por otra parte, formuló magistralmente la esencia filosófica y teórico-psicológica de los resultados concretos obtenidos en sus investigaciones.

El último trabajo de A. Leóntiev fue *Actividad. Conciencia. Personalidad* (1975), obra clara por su idea, convincente por la lógica de exposición del material, apasionada en la expresión de los puntos de vista. En ella se exponen, en forma concentrada, los resultados de sus reflexiones en el proceso de análisis y generalización de numerosas investigaciones psicológicas y en la definición de los problemas psicológicos aún no resueltos. Al formular la idea central de este libro A. Leóntiev expresó, en esencia, la línea fundamental de todas sus investigaciones: "Pienso que lo principal en este libro es el intento por comprender psicológicamente las categorías más importantes para estructurar un sistema integral de la psicología como ciencia concreta sobre la generación, el funcionamiento y la estructura del reflejo psíquico de la realidad, el que mediatiza la vida de los individuos. Se trata de la categoría de actividad objetal, la categoría de conciencia de hombre y la categoría de personalidad"<sup>14</sup>. Precisamente en ello ve A. Leóntiev las principales tareas de la "elaboración ulterior del aparato conceptual de la psicología, la búsqueda de nuevas teorías científicas, capaces de ajustar los desvenajados andamiajes del edificio de la ciencia psicológica"<sup>15</sup>.

Uno de los resultados esenciales de tal búsqueda debe ser la definición contemporánea de la especificidad de la realidad propiamente psicológica en el conjunto de la actividad vital del hombre. En correspondencia con su enfoque histórico-genético en el estudio de la psiquis, A. Leóntiev pone al descubierto, de manera multilateral, su concepción de la psiquis "como forma peculiar de actividad: producto y derivado del desarrollo de la vida material, de la actividad material externa que, en el curso del desarrollo histórico-social, se transforma en actividad interna, en actividad de la conciencia; aquí sigue siendo central la tarea de investigar la estructura de la actividad y su interiorización"<sup>16</sup>.

Así, la categoría inicial de la psicología es la actividad objetal. Se sabe que, aceptándose en general, el contenido de esta tesis, frecuentemente, se interpreta de manera diferente. La línea divisoria en la comprensión de esta categoría pasa por que en un caso en la actividad objetal se examina

<sup>14</sup> A. Leóntiev. *Obras psicológicas escogidas*, t. II, p. 9.

<sup>15</sup> *Ibidem*, p. 137.

<sup>16</sup> *Ibidem*, t. I, p. 105.

sólo como condición del reflejo psíquico y de su revelación; en otro, como proceso cuya contradicción y transformación internas generan la psiquis como momento necesario de su desarrollo. En el primer caso, la investigación de la actividad objetiva-práctica es puesta fuera de los límites de la psicología. En el segundo, la actividad, independientemente de la forma de su manifestación, entra en el objeto de la psicología (pero de manera diferente que en el objeto de otras ciencias). Desde el segundo punto de vista, el análisis psicológico de la actividad no consistirá en la separación de sus elementos psíquicos internos para su estudio abstracto, sino en la introducción de unidades tales "que llevan en sí el reflejo psíquico en su inseparabilidad de los momentos de la actividad humana que lo generan y que son mediatizados por él"<sup>17</sup>. A. Leóntiev defendió consecuentemente esta segunda posición, sabiendo perfectamente que la estructuración del correspondiente aparato conceptual es, en enorme medida, un asunto del futuro.

Así pues, A. Leóntiev, generalizando la gran experiencia de sus propias investigaciones y las de otros científicos, formuló claramente el objeto de la psicología marxista.

Es importante subrayar que desde esta segunda posición se realizan, hace ya muchos años, las investigaciones psicológicas de los representantes de la escuela de Vigotski, quienes estudian sistemáticamente el desarrollo filogenético y ontogenético y la estructura de la actividad objetiva, las contradicciones y transformaciones que llevan a su interiorización (los resultados de estas investigaciones se encuentran en los trabajos de L. Vigotski, A. Luria, A. Leóntiev, A. Zaporózhets, L. Bozhóvich, P. Galperin, P. Zínchenko, E. Iliénkov, A. Mescheriakov, D. Elkonin, V. Zínchenko y otros). En dichas investigaciones se formularon y luego se emplearon exitosamente conceptos tales como actividad (en sus formas externa e interna), transformación e interiorización de la actividad, imagen (de la percepción y del pensamiento) y también los conceptos referidos a su desarrollo filogenético y ontogenético, a su contenido y estructura objetales.

El despliegue de las investigaciones de A. Leóntiev testimonia que se trató, desde el comienzo, de un proceso integral, internamente unitario, condicionado histórica y científicamente, determinado por dos circunstancias: en primer lugar, por el análisis profundo y la aplicación activa de las tesis filosóficas de los clásicos del marxismo-leninismo y de las investigaciones modernas en filosofía marxista; en segundo lugar, por el desarrollo ulterior de las ideas de L. Vigotski, uno de los creadores de las bases de la psicología marxista. Nos detendremos en la caracterización de estas circunstancias.

Las fuentes filosóficas de la teoría de A. Leóntiev están vinculadas con la comprensión materialista dialéctica de la naturaleza de la actividad, la conciencia, el reflejo humano y también con la comprensión histórica de los procesos de su desarrollo. "...Para Marx la actividad en su forma inicial y básica es la actividad sensorial práctica, durante la cual las personas entran en contacto práctico con los objetos del mundo circundante, experimentan la resistencia de esos objetos y actúan sobre ellos, subordinándose a sus propiedades objetivas."<sup>18</sup> El reflejo de la realidad se realiza y desarrolla en las relaciones reales de las personas con el mundo que las circunda. El estudio de los procesos de la actividad externa, práctica, que mediatizan las relaciones del sujeto con el mundo real, es la vía decisiva y principal para conocer el reflejo psíquico, la conciencia como producto, desde el comienzo hasta el fin, de la vida social, de las relaciones sociales de las personas. "En los procesos generados por dichas relaciones es donde los

<sup>17</sup> Ibidem, t. II, p. 100.

<sup>18</sup> Ibidem, t. II, p. 105.

objetos aparecen en forma de imágenes subjetivas de éstos en la cabeza del hombre, en forma de conciencia.<sup>19</sup>

La explicación real de la conciencia está en el estudio de las condiciones y procedimientos sociales de la actividad que genera la necesidad de la conciencia, es decir, en la actividad laboral de las personas. Aquí tiene lugar la objetivación de las representaciones que motivan y regulan cualquier actividad del sujeto. En los productos de su actividad estas representaciones adquieren una nueva forma de existencia como objetos externos y perceptibles sensorialmente, lo que justamente de manera exteriorizada se vuelven objetos del reflejo. La concordancia de ellos con las representaciones iniciales es el proceso de toma de conciencia de ellos por el sujeto. Por eso, "el objeto debe aparecer ante el hombre como habiendo reproducido el contenido psicológico de la actividad, es decir, en su aspecto ideal"<sup>20</sup>. Los actos de diferenciación de este aspecto constituyen los actos de su designación en el lenguaje, tras el que se oculta la práctica social.

En las tesis mencionadas se encuentra la comprensión materialista dialéctica de la naturaleza de lo ideal y de la actividad del hombre para generarlo. Justamente con estas peculiaridades, no simples ni mucho menos, de lo ideal ligó A. Leóntiev la definición del método principal de estudio de la conciencia. Las representaciones, objetivadas en los productos de la actividad social (o sea, este aspecto ideal del objeto) se convierte, precisamente, en el contenido del significado lingüístico. "Tras los significados lingüísticos —escribió A. Leóntiev— se ocultan los procedimientos de acción elaborados socialmente (operaciones), en cuyo proceso las personas modifican y conocen la realidad objetiva. Dicho de otra manera, en los significados está representada —transformada y replegada en la materia del lenguaje— la forma ideal de existencia del mundo objetual, de sus propiedades, vínculos y relaciones, puestos al descubierto por la práctica social conjunta. Por eso los significados por sí mismos, es decir, abstraídos de su funcionamiento en la conciencia individual, son tan "no psicológicos" como la realidad socialmente conocida que está detrás de ellos."<sup>21</sup>

A. Leóntiev ligó con esta comprensión de lo ideal la posibilidad de desmitificar la naturaleza de las propiedades suprasensoriales de los objetos sociales, a los que "pertenece también el hombre como sujeto de la conciencia"<sup>22</sup>. El eterno "secreto de la conciencia" del hombre estaba determinado por la presencia fáctica de ciertas propiedades suprasensoriales de su portador, el hombre social. El descubrimiento de la naturaleza histórico-social de estas propiedades realmente ideales del hombre ayuda a crear un método tal que permite "delimitar la categoría de conciencia como psicológica, es decir, comprender los tránsitos reales que vinculan entre sí la psiquis de individuos concretos y la conciencia social, sus formas"<sup>23</sup>.

Se debe señalar que a dicha comprensión de lo ideal son profundamente ajenas las tendencias psicológicas que cultivan representaciones naturalistas y sociologistas sobre la actividad y la conciencia, en las que éstas son examinadas como ciertas "funciones" directas de la organización material del cerebro humano.

E. Iliénkov creó una teoría materialista dialéctica profunda y desplegada de lo ideal, y además puso al descubierto detalladamente la lógica del naturalismo contemporáneo y de todo el materialismo ingenuo en el enfoque del

<sup>19</sup> Ibidem, p. 111.

<sup>20</sup> Ibidem, p. 110.

<sup>21</sup> Ibidem, p. 176.

<sup>22</sup> Ibidem, p. 100.

<sup>23</sup> Ibidem, p. 100.

problema de lo ideal. A. Leóntiev conocía bien y valoraba altamente estos trabajos de E. Iliénkov.

Las bases del análisis de la actividad como método de la psicología científica fueron colocadas por L. Vigotski. Bajo su dirección comenzó a investigar A. Leóntiev, quien siguió las orientaciones generales de este método. Sobre su base se introdujeron en psicología los conceptos de operaciones instrumentales, que mediatizan la actividad psíquica del hombre, sus finalidades, motivos, etc. Ya en las primeras etapas de las investigaciones realizadas por los representantes de la escuela de L. Vigotski, comenzó a formarse la idea sobre la significación fundamental de la actividad objetiva del hombre en el desarrollo de su conciencia (L. Vigotski expresó esto con las siguientes palabras: "tras la conciencia está la vida"). A. Leóntiev y sus colaboradores analizaron intensamente esta idea durante el estudio del intelecto práctico y la actividad consciente del hombre.

Los continuadores de L. Vigotski trabajaron sobre el concepto de interiorización ("implantación") de la actividad, la cual inicialmente es social y se desarrolla sólo en la cooperación y comunicación entre las personas. El problema de estudiar las leyes de formación de los significados lingüísticos como "células" de la conciencia también fue planteado por L. Vigotski. Su investigación llevó a los científicos a formular la tesis de que el desarrollo psíquico del hombre tiene lugar en el proceso de apropiación, por el individuo, de los procedimientos socialmente elaborados de actividad.

A. Leóntiev relaciona con el análisis de la categoría de actividad la elaboración de todo el aparato conceptual de la psicología moderna. Aquí confronta dos enfoques generales del análisis de la psiquis. Para el primero es característico el esquema de dos miembros: "...Acción sobre los sistemas receptores del sujeto → fenómenos de respuesta (objetivos y subjetivos) provocados por la acción dada"<sup>24</sup>. Según este esquema el estado del sujeto se determina directamente por la acción de los objetos.

El segundo enfoque supone un esquema de tres miembros, que incluye, entre la acción del objeto y el cambio en los estados presentes del sujeto, un tercer eslabón peculiar, a saber, la actividad del sujeto y las condiciones, finalidades y medios que le corresponden, los que mediatizan las relaciones entre aquéllos. Según este esquema, la conciencia de las personas está determinada por su existencia social, los procesos reales de su vida, el sistema de las actividades que se sustituyen unas a otras, en las que tiene lugar el pasaje del objeto a su forma subjetiva, la imagen, y también a productos objetivos. Es el proceso de tránsitos mutuos entre los polos "sujeto — objeto". En el nivel psicológico esto constituye la unidad de la vida mediatizada por el reflejo psíquico (imagen), el cual orienta al hombre en el mundo objetivo. "Dicho con otras palabras — escribe A. Leóntiev —, la actividad no es una reacción ni un conjunto de reacciones, sino un sistema que posee estructura, sus tránsitos y transformaciones internos, su desarrollo."<sup>25</sup>

En psicología es indispensable examinar la categoría de actividad en toda su plenitud: su estructura, su dinámica, sus diferentes tipos y formas. Pero cualesquiera sean las condiciones y las formas en que transcurra siempre es un sistema incluido en las relaciones sociales; fuera de éstas no existe. La actividad está determinada por las formas de comunicación material y espiritual, generadas por el desarrollo de la producción. Las condiciones sociales de la actividad de los individuos concretos generan sus motivos y finalidades, los medios y los procedimientos de realización.

La característica fundamental o constitutiva de la actividad es su carácter

<sup>24</sup> Ibidem, p. 137.

<sup>25</sup> Ibidem, p. 141.

objetal. "...El objeto de la actividad aparece de dos maneras: primariamente en su existencia independiente, que subordina a sí y transforma la actividad del sujeto; secundariamente, como imagen del objeto, como producto del reflejo psíquico de su propiedad, que se realiza como resultado de la actividad del sujeto y que no puede realizarse de otro modo."<sup>26</sup>

Así pues, el reflejo psíquico no es generado inmediatamente por las influencias externas, sino por los contactos prácticos con el mundo de los objetos, contactos prácticos que por ello se subordinan necesariamente a las propiedades, relaciones, vínculos del mundo, que tienen carácter independiente. En consecuencia, el "aferente" que dirige la actividad es primariamente el objeto y sólo secundariamente su imagen como producto subjetivo de la actividad, que lleva en sí su contenido objetal. Aquí tiene lugar un tránsito doble: objeto → proceso de la actividad y actividad → su producto subjetivo.

Al mismo tiempo la actividad del sujeto regulada por la imagen se transforma en la "propiedad estática" de su producto objetivo. En esta objetivación ella se convierte en la propiedad ideal suprasensorial de las cosas que produce. A. Leóntiev subraya en especial que no sólo los procesos cognoscitivos poseen carácter objetal, sino también la esfera de las emociones y de las necesidades. En particular, gracias a la producción social de los objetos de las necesidades se forman nuevas necesidades.

La pertenencia de las imágenes al sujeto está ligada con su "parcialidad", con su dependencia de las necesidades, motivos, disposiciones, emociones. Pero tal parcialidad está determinada objetivamente. Es como si la imagen "absorbiera" el sistema de relaciones objetivas, únicamente en el cual existe en forma real el contenido reflejado por la imagen.

El carácter objetal de la actividad se pone al descubierto en que se subordina (o asemeja) a las propiedades, fenómenos y relaciones del mundo objetal existente independientemente de ella. Por eso el carácter objetal aparece como plasticidad universal de la actividad, como la posibilidad de ésta de reflejar en sí las cualidades objetivas de las cosas entre las que actúa el sujeto.

Dicho con otras palabras, las metamorfosis y las transformaciones de la actividad del hombre como sistema integral tienen lugar en su subordinación plástica y flexible a las relaciones sociales objetivas de las personas, a las formas de su comunicación material y espiritual.

El carácter activo del sujeto puede ser comprendido correctamente si nos guiamos por el enfoque de A. Leóntiev sobre el problema de la necesidad: "...Hay que partir, desde el comienzo mismo, de la siguiente diferenciación capital: diferenciación la necesidad como condición interna, como una de las premisas ineludibles de la actividad y la necesidad como lo que orienta y regula la actividad concreta del sujeto en el medio objetal... En el primer caso la necesidad aparece sólo como estado de carencia del organismo, estado que por sí mismo no es capaz de provocar ninguna actividad definitivamente orientada; su papel se limita a la estimulación de las funciones biológicas correspondientes y a la excitación general de la esfera motriz que se manifiesta en movimientos de búsqueda no orientados. Sólo como resultado de sus 'encuentros' con el objeto que le corresponde, la necesidad puede, por primera vez, orientar y regular la actividad"<sup>27</sup>.

Así, la actividad tiene su peculiar premisa: la necesidad como estado de carencia y de estimulación del organismo, puesto de manifiesto en la excitación motriz general, en los movimientos de búsqueda no orientados.

<sup>26</sup> Ibidem, p. 142.

<sup>27</sup> Ibidem, p. 144.

Los movimientos generales y de búsqueda, cuya fuente es la necesidad y el estado de carencia del sujeto con respecto a algo, constituyen la manifestación de la actividad plástica. Al comienzo, ella se pone al descubierto, justamente, en estos movimientos generales y aún no orientados; sólo en el proceso de contactos reales prácticos del sujeto con los objetos y en el proceso de su asemejamiento a ellos, surge la actividad objetivamente definida. Por sus fuentes, tiene la forma de movimientos activos y libres (indeterminados) y en el momento de los contactos con los objetos es realmente independiente del contenido concreto de éstos (por sí mismos, dichos objetos no integran las condiciones preestablecidas de actividad vital del organismo).

Como se señaló más arriba, el esquema bimembre de examen de la psiquis y del comportamiento es reemplazado por A. Leóntiev por un esquema trimembre a cuenta de la introducción de un "eslabón medio" especial: la actividad. A nuestro juicio, los conceptos de acción (de estímulo) y de reacción, presentes en el primer esquema, excluyen por su verdadero contenido la determinación objetual y la activación a ella ligada en forma de movimientos de búsqueda y prueba que realizan una cualidad de la actividad como es su capacidad para asemejarse. Por eso, el concepto de actividad no debe hacer más preciso el esquema bimembre, sino reemplazarlo (aunque, en la descripción de la actividad, será necesario poner al descubierto, en especial, las condiciones peculiares de su funcionamiento que presuponen la utilización de los términos "estímulo" y "reacción").

En la teoría de A. Leóntiev, la actividad, inicialmente determinada por el objeto mismo, comienza luego a ser orientada y regulada por su imagen. Al problema del origen de la imagen del objeto estuvieron dedicadas muchas investigaciones experimentales de A. Leóntiev sobre el tacto, la visión y la audición. Estas investigaciones mostraron que la imagen surge cuando el sujeto actúa en la situación de búsqueda, cuando el sistema receptor se asemeja a las propiedades de los objetos que ejercen influencia sobre él. Dichos aspectos aparecieron de manera especialmente marcada durante la formación, en el sujeto, del oído tonal en el proceso de búsqueda activa, del análisis comparativo que permite establecer la "resonancia" de las señales del receptor auditivo. "La evaluación de la señal de entrada —escribe A. Leóntiev— es el resultado de un proceso 'imitativo' opuesto que parece 'probar' la señal."<sup>28</sup>

La importancia de estos datos es muy grande. Pero habiendo sido obtenidos en un material concreto que posee sus rasgos particulares, deben ser aún especialmente analizados desde el punto de vista de su correspondencia con el esquema general del surgimiento de la imagen que ha sido citado más arriba. A nuestro juicio, en la teoría de A. Leóntiev no existe la claridad necesaria, por cuanto en la demostración del proceso de surgimiento de la imagen a través de la acción queda en la sombra el problema referido a la solución de qué tarea, por parte del sujeto, requiere necesariamente la imagen sensorial. La cuestión sobre las funciones de la imagen dentro de la actividad integral, como sistema que tiene los correspondientes componentes (por ejemplo, determinada necesidad y tarea) no está suficientemente desarrollada en esta teoría.

Al mismo tiempo, el concepto de orientación activa del sujeto en la situación objetual permite encarar la solución correcta del problema mencionado. Un importante momento de la orientación son los procesos de búsqueda y prueba. Así, estudiando el surgimiento de la sensibilidad en los animales, A. Leóntiev dice directamente que "por su naturaleza, los procesos de la sensación pertenecen a la activación específicamente inherente a los animales

<sup>28</sup> *Ibidem.* t. I, p. 88.

que de manera directa se expresa en los procesos de 'búsqueda', en las reacciones 'de prueba', los que nunca se observan en el mundo vegetal"<sup>29</sup>. En los trabajos de A. Leóntiev se describieron detalladamente las peculiaridades de la actividad externa e interna de búsqueda, indispensable para el surgimiento de la sensibilidad de la piel en el hombre. La investigación de la especificidad de las tareas, resueltas por medio de la actividad de búsqueda y prueba, de las condiciones de su formación, llevan de lleno a los psicólogos a revelar la función de la imagen, a plantear el problema de su surgimiento. Así, la elección, por el animal, de la trayectoria de su movimiento presupone su subordinación (asemejamiento) a las relaciones objetales y también la prueba de la posible trayectoria del movimiento respecto a las posibilidades reales de su realización. Esto no se puede cumplir en el plano de la acción real; es posible sólo en el proceso de orientación en el plano de las imágenes, en el proceso de prueba.

Dicho con otras palabras, es necesario concretar el esquema de los dos períodos de la actividad de tal manera que se pueda introducir en él, en forma desplegada y lógica, los conceptos de prueba y búsqueda. Se debe señalar que el enfoque filogenético de este problema está vinculado con el examen especial de las necesidades, demandas, movimientos de búsqueda e imágenes característicos tanto para la conducta y la psiquis de los animales como para la actividad y la conciencia del hombre.

Subrayemos una vez más que en la teoría de A. Leóntiev la forma inicial y básica de actividad es la actividad externa, sensorial-práctica. Surge el problema de su correlación y enlace con la llamada actividad interna. Durante su estudio es indispensable tomar en cuenta dos aspectos de esta correlación. En primer lugar, en el proceso de desarrollo histórico de la actividad externa surgen procesos internos (por ejemplo, el análisis, la comparación, etc.), los que adquieren una relativa independencia y capacidad de separarse de la actividad práctica (interiorización). En segundo lugar, existen también permanentes pasajes en sentido contrario: de la actividad interna a la externa (exteriorización). Estos tránsitos mutuos de la actividad humana en su desarrollo histórico y ontogenético son posibles porque ambas formas tienen, en principio, una estructura general única. El descubrimiento de ese carácter general representa, como escribe A. Leóntiev, "uno de los descubrimientos más importantes de la psicología contemporánea"<sup>30</sup>.

En el estudio de las leyes sobre el origen de las operaciones internas jugó un papel principal la introducción, en psicología, del concepto de interiorización. En el pasaje de los procesos externos a internos "ellos son sometidos a una transformación específica: se generalizan, verbalizan, abrevian y, lo más importante, se tornan capaces de un desarrollo ulterior que trasciende las posibilidades de la actividad externa"<sup>31</sup>. A. Leóntiev señala que, al mismo tiempo, en los individuos tiene lugar el cambio de la forma del reflejo psíquico por cuanto en ellos surge la conciencia como reflexión del sujeto sobre la realidad, sobre su actividad, sobre sí mismo. En consecuencia, el proceso de interiorización no consiste en el traslado de la actividad externa al ya existente "plano interno de la conciencia" y de la reflexión, sino en la producción y formación de este plano<sup>32</sup>.

Poniendo al descubierto las leyes de surgimiento de la percepción y el pensamiento como procesos cognoscitivos internos, A. Leóntiev muestra que la práctica social humana constituye su base. Aquí adquiere especial

<sup>29</sup> Ibidem, t. II, pp. 21-22.

<sup>30</sup> Ibidem, p. 152.

<sup>31</sup> Ibidem, p. 149.

<sup>32</sup> Véase: ibidem, p. 151.

importancia la investigación de cómo entra la práctica, por ejemplo, en la actividad perceptiva del hombre. En este tema la psicología ha acumulado muchos datos concretos. Así, se ha establecido el papel decisivo de los eslabones eferentes en los procesos perceptivos. En algunos casos, ellos están claramente expresados en la motricidad y la micromotricidad; en otros casos, se expresan en la dinámica de los estados actuales del sistema receptor, pero siempre existen. "Su función es 'asemejarse' no sólo en el sentido más estricto, sino también en el más amplio. Este abarca, asimismo, la función de incluir en el proceso de generación de la imagen la experiencia total de la actividad objetual del hombre."<sup>33</sup>

El análisis de los procesos y medios de realización de la actividad muestra que, en algunos casos, todos sus eslabones son internos (por ejemplo, la actividad cognoscitiva). En otros casos, alguna actividad interna que responde a un motivo cognoscitivo, puede realizarse por medio de procesos externos; ciertas acciones y operaciones de la actividad externa pueden tener forma de procesos internos (estas peculiaridades de la actividad están en la base misma de su interiorización y exteriorización).

Junto con el examen de los pasajes mutuos de las distintas formas de actividad, A. Leóntiev prestó especial atención a la presencia de las transformaciones permanentes de su misma estructura. Así, la actividad puede perder su motivo y convertirse en operación, si cambia su finalidad. El motivo de cierta actividad puede pasar a ser la finalidad de la acción, como resultado de lo cual esta última se transforma en cierta actividad peculiar. Tienen lugar permanentemente las siguientes conversiones mutuas: *actividad* → *acción* → *operación* y *motivo* → *finalidad* → *condiciones*.

La movilidad de algunos "componentes" de la actividad se expresa también en que cada uno de ellos puede fraccionarse o, por el contrario, incluir unidades que antes eran relativamente independientes; por ejemplo, cierta finalidad general puede dividirse en una serie de finalidades intermedias (correspondientemente, la acción integral puede dividirse en una serie de acciones sucesivas).

El proceso opuesto es la ampliación de unidades de la actividad tales como las acciones y las operaciones. Es muy importante que, en correspondencia con las transformaciones de las unidades de la actividad, tiene lugar la división o la unión de las imágenes psíquicas que las orientan y regulan. Así pues, dentro de cualquier actividad y manteniéndose su carácter integral se produce tanto la diferenciación como la integración de sus componentes y de las imágenes a ellos ligadas.

La particularidad del análisis de la actividad integral, vinculado con la diferenciación de sus unidades, consiste en que está dirigido a poner al descubierto sus enlaces y relaciones sistémicos internos. En este análisis psicológico se pueden determinar, por una parte, las funciones reales de los diferentes componentes de la actividad y, por otro, las tendencias de su cambio en caso de transformaciones mutuas de las unidades diferenciadas.

Las tesis citadas, referidas a la estructura y la transformación de los componentes de la actividad, expresan el aspecto esencial de toda la teoría de A. Leóntiev, constituyendo la base para elaborar el método general de investigación a ella adecuado. Al mismo tiempo, estas tesis, siendo totalmente legítimas, son en gran parte formales por cuanto, a nuestro juicio, no contienen las regularidades sustanciales detalladas de su fraccionamiento y ampliación.

Es justo preguntarse por qué, existiendo un variado material empírico y una serie de ideas teóricas referidas a la psicología de la actividad, algunas

<sup>33</sup> *Ibidem*, p. 132.

de sus partes esenciales permanecen siendo formales descriptivas. La principal causa de esta situación consiste, a nuestro modo de ver, en la elaboración insuficiente y en la limitada aplicación del principio sobre el carácter objetual y sustancial de la actividad como caracterización constitutiva de ésta. Ello provoca que no se tome plena conciencia de su contenido objetual. La peculiar barrera entre el estudio del contenido y las características formales descriptivas de los procesos psíquicos no ha sido superada aún en nuestra psicología.

Claro, es más común estudiar, por ejemplo, los "eslabones eferentes" del sistema motor del ojo que revelar la dependencia interna de su función de asemejamiento con respecto al carácter determinado de los objetos. Es más usual estudiar las peculiaridades externas de los procesos mentales en la solución de tareas "en general" que definir el contenido determinante de concretas tareas físicas, matemáticas, lingüísticas, históricas, etc. Con semejante tendencia se esfuma la necesidad de estudiar las funciones de prueba, asemejamiento, búsqueda que cumple la actividad, por cuanto permanece sin aclarar el contenido objetual que es buscando y probando, al cual se asemeja la actividad universalmente plástica del sujeto. En estos casos es posible estudiar únicamente las características externas, aunque importantes, de los "eslabones efectores" de la actividad.

En las concepciones teóricas de A. Leóntiev se ha formulado el problema de poner al descubierto el contenido objetual de la actividad y de sus componentes. Una tarea especial de la psicología es determinar el contenido adecuado a los distintos niveles y formas de la actividad; dicho contenido sólo se puede descubrir en el proceso de estudio experimental y de análisis psicológicos de la actividad objetual.

En conclusión, formulemos las tesis principales, específicas para la teoría psicológica de la actividad elaborada por A. Leóntiev.

1. El objeto de la psicología es el estudio de la actividad integral del sujeto en todas sus formas y tipos, en sus pasajes y transformaciones mutuas, en su desarrollo filogenético, histórico y ontogenético.

2. La actividad genéticamente inicial y básica es la externa, objetual, sensorial-práctica, de la cual se deriva la actividad interna psíquica de la conciencia individual; ambas formas de actividad tienen un origen histórico-social y una estructura en principio común.

3. Las unidades o componentes de la actividad que se transforman mutuamente son *necesidad* → *motivo* → *finalidad* → *condiciones* y las correlativas a ellos *actividad* → *acción* → *operación*.

4. Los principales procesos de la actividad son la interiorización de su forma externa, interiorización que lleva a la formación de la imagen subjetiva de la realidad, y la exteriorización de su forma interna como objetivación de la imagen, como su tránsito a propiedad ideal del objeto.

5. La propiedad constitutiva de la actividad es su carácter objetual; inicialmente la actividad es determinada por el objeto y luego es mediatizada y regulada por la imagen como su producto subjetivo.

6. La determinación objetual de la actividad es posible gracias a una cualidad especial de ésta: la plasticidad universal, el asemejamiento a las propiedades, relaciones y vinculaciones del mundo objetivo-objetual.

7. El carácter objetual de la actividad se realiza a través del estado de carencia del sujeto que se transforma en necesidad y a través de las acciones de búsqueda y de prueba que tienen la función de asemejamiento.

8. La actividad y sus componentes se fraccionan y se amplían según una ley determinada, a lo que corresponden la diferenciación e integración de las imágenes subjetivas que los orientan.

9. Las particularidades de la actividad arriba señaladas constituyen,

por esencia, una alternativa al esquema bimembre del comportamiento y a otras variantes del esquema de comportamiento reactivo.

10. El método de análisis psicológico de la actividad del hombre está dirigido a revelar su naturaleza histórica concreta, su estructura, su contenido objetal y los pasajes mutuos de sus formas y componentes, los que tienen lugar en correspondencia con sus relaciones y vinculaciones sistémicas.

A nuestro juicio, el conjunto de tesis arriba citadas pone al descubierto el verdadero sentido y la especificidad de la teoría psicológica de la actividad creada por A. Leóntiev. Al mismo tiempo, algunas conclusiones que él sacó no fueron a veces desarrolladas en la medida suficiente por el autor; nos referimos a las ideas sobre el carácter objetal de la actividad, su capacidad de asemejamiento y la realización de estas cualidades de la actividad a través del estado de carencia-necesidad y de las acciones de búsqueda y prueba. La elaboración multilateral y la precisión de estas tesis garantizarán el desarrollo ulterior de la teoría psicológica de la actividad en conjunto.

### 3. Ideas teórico-metodológicas en la concepción psicológica de A. Luria

A. Luria hizo un gran aporte al desarrollo de la psicología soviética y mundial. Junto con otros científicos soviéticos puso las bases de la psicología marxista. Apoyándose en los principios materialistas dialécticos de ésta Luria trabajó activamente en psicología general e infantil, en psicofisiología, defectología y, en las últimas décadas de su vida, en neuropsicología y psicopatología. Es conocido como experimentador de talento, que fue capaz de hacer avanzar esta área, como brillante organizador de la ciencia. A. Luria se ocupó permanentemente de la elaboración de los problemas teóricos de la psicología contemporánea; su interés por ellos se agudizó, en especial, en los años 70 cuando escribió algunos trabajos de carácter teórico-metodológico, que resumen sus reflexiones sobre el destino de nuestra ciencia<sup>34</sup>.

Durante toda su vida A. Luria se guió por las tesis teóricas iniciales de su maestro y amigo L. Vigotski, concretizándolas y desarrollándolas. En especial las detalló en los trabajos en los que estudió los problemas del lenguaje como uno de los sistemas comunicativos más desarrollados<sup>35</sup>. Apoyándose tanto en los resultados de sus investigaciones como en los trabajos de otros representantes de la escuela de L. Vigotski (A. Leóntiev, A. Zaporózhets, P. Galperin, D. Elkonin y otros), A. Luria, al final de su vida, en un artículo publicado luego de su muerte<sup>36</sup>, formuló con precisión cómo comprendía la naturaleza de la actividad consciente del hombre. ¿Cuál es la esencia de sus puntos de vista?

A. Luria examinaba la naturaleza histórico-social de la actividad consciente en el marco del problema clave de la psicología: el problema de la acción

<sup>34</sup> Véase: A. Luria. *La psicología como ciencia histórica* (acerca de la naturaleza histórica de los procesos psicológicos). — En: *Historia y psicología*. Moscú, 1971, pp. 36-63; A. Luria. *El desarrollo histórico de los procesos cognoscitivos*. Moscú, 1974; A. Luria. *Sobre el problema de una fisiología orientada psicológicamente*. — En: *Problemas de neuropsicología*. Moscú, 1977, pp. 9-28; A. Luria. *Etapas del camino recorrido: autobiografía científica*. Moscú, 1982.

<sup>35</sup> Véase: A. Luria, F. Yudóvich. *El lenguaje y el desarrollo de los procesos psíquicos*. Moscú, 1956; A. Luria. *Problemas fundamentales de neurolingüística*. Moscú, 1975; A. Luria. *Lenguaje y conciencia*. Moscú, 1979.

<sup>36</sup> Véase: A. Luria. *El lugar de la psicología entre las ciencias sociales y biológicas*. — *Cuestiones de filosofía*, 1977, No 9, pp. 68-77.

*voluntaria*, que fue, hace tiempo, un obstáculo insalvable para los psicólogos y filósofos. Los idealistas consideraban la acción voluntaria como la manifestación indeterminada del "libre espíritu". Los mecanicistas simplemente no la reconocían, reduciéndola al reflejo obligado. Sin embargo, la acción voluntaria existe. ¿Cómo explicar este hecho?

A. Luria construye su explicación partiendo de los principios formulados por L. Vigotski. Este consideraba que para explicar causalmente la acción voluntaria hay que rechazar los intentos de encontrar sus fuentes en el interior del organismo. Las raíces de la solución del problema de la acción voluntaria deben buscarse en la relación del niño con el adulto, en las formas sociales de su actividad. La acción del niño comienza con los señalamientos y las órdenes de la madre y termina con el movimiento de su propia mano. Esta acción está repartida inicialmente entre dos personas: la madre comienza la acción, el niño la termina. Es en esta estructura social de la acción donde se encuentran los orígenes de su carácter voluntario y consciente.

Al comienzo, el niño se subordina a las órdenes de la madre; luego, comienza a utilizar su propio lenguaje como medio que determina su comportamiento (al inicio, el lenguaje del niño sigue a la acción, posteriormente se adelanta a ésta). "Del acto de subordinación social al lenguaje del adulto —como señaló A. Luria— surge la acción que se subordina al propio lenguaje, acción autorregulable, voluntaria, social por su origen y mediatizada en su estructura por el mundo objetal y el lenguaje."<sup>37</sup>

El análisis del origen y la estructura de la acción voluntaria sirve, según A. Luria, como modelo especial para estudiar todas las formas de regulación consciente de la actividad del hombre. Los resultados de un detallado estudio de algunas de dichas formas permitieron a A. Luria formular la tesis de que los orígenes de la psiquis "hay que buscarlos no dentro del cerebro ni en los mecanismos de los procesos nerviosos, sino en la relación real del hombre hacia la realidad, en su vida social, la cual constituye la auténtica fuente de las formas más complejas de actividad consciente del hombre"<sup>38</sup>.

Esta tesis es una concretización de la orientación general de L. Vigotski, según la cual entre la realidad externa y la conciencia del hombre existe una realidad intermedia, la actividad objetal-práctica de las personas, que genera todas las formas de su comunicación social, entre ellas el lenguaje como medio de comunicación. Justamente estas formas, que expresan la relación real del hombre hacia la realidad en su vida social, determinan la actividad consciente (en consecuencia, la actividad no es determinada por su portador material concreto, es decir, el cerebro).

A. Luria fue un destacadísimo investigador en neurofisiología y psicofisiología. Comprendió perfectamente la necesidad de tomar en consideración de manera adecuada, durante el examen de los problemas del surgimiento de la conciencia del hombre, las leyes de los procesos nerviosos que tienen lugar en su cerebro. Fuera de la acción de estas leyes no puede realizarse ni un solo acto de la actividad consciente, por cuanto su órgano es, precisamente, el cerebro. Al mismo tiempo, esas leyes no explican la esencia de la actividad consciente, sino que son sólo el medio para su realización. El surgimiento de las formas específicas de la actividad consciente (la percepción categorial, la atención voluntaria, la memorización activa, el pensamiento abstracto, etc.) está determinado por los requerimientos de la organización social de la vida de las personas; además, la dinámica de los

<sup>37</sup> *Ibidem*, p. 74.

<sup>38</sup> *Ibidem*, p. 72.

procesos nerviosos operados en el cerebro no sale de los límites de las leyes naturales de formación de enlaces temporales.

A. Luria da una imagen clara y demostrativa de la correlación entre los procesos nerviosos y los medios sociales de desarrollo de la actividad consciente. Así, escribe: "La catedral de San Basilio no podría mantenerse ni un minuto si no hubiera sido construida teniendo en cuenta las leyes de resistencia de los materiales. Sin embargo, intentar reducir toda la especificidad de la arquitectura de esta catedral a las leyes de resistencia de los materiales... no buscar las fuentes de su estilo arquitectónico en las tradiciones sociales y culturales... significaría encontrarse en el callejón sin salida al que lleva el pensamiento mecanicista"<sup>39</sup>. Justamente de manera mecanicista piensan los científicos que tratan de reducir los fenómenos conscientes a los procesos fisiológicos elementales, encontrar los orígenes de la conciencia en los procesos elementales del cerebro, considerar que la conciencia es el producto natural de éste. En ello A. Luria veía manifestaciones del reduccionismo fisiológico, que hizo mucho daño a nuestra psicología.

A. Luria prestó mucha atención a las cuestiones teóricas de la auténtica unidad de la psicología y la fisiología. Consideraba que la nueva comprensión de la génesis y la estructura de la conciencia, surgida y consolidada en la psicología soviética, exige la creación de concepciones fisiológicas nuevas, las que realmente se correspondan con la mediación histórico-social de la actividad psíquica del hombre. "Ha surgido la necesidad apremiante —escribe A. Luria— de crear una nueva área de la ciencia: la fisiología de las formas integrales de actividad psíquica, la que podría dar respuesta a la cuestión sobre los mecanismos fisiológicos de los tipos más complejos de comportamiento consciente, orientado y autorregulado..."<sup>40</sup>

A. Luria llamó a esta fisiología, que se corresponde con la nueva psicología, "fisiología psicológica" a diferencia de la llamada "psicología fisiológica" a la que le era inherente el reduccionismo fisiológico<sup>41</sup>. Considera fundadores de la "fisiología psicológica" a N. Bernshéin, quien formuló las bases de la "fisiología de la actividad", y a P. Anojin, creador de la teoría de los "sistemas funcionales". La elaboración ulterior de esta fisiología requiere los esfuerzos de nuevas generaciones de investigadores.

Para resolver sus tareas es necesario, ante todo, pasar a estudiar los cambios en los procesos neurofisiológicos reales que ocurren cuando el hombre realiza las distintas formas de actividad consciente. "...Los investigadores deben poner los procesos neurofisiológicos que estudian en dependencia de las tareas psicológicamente bien fundamentadas, cuya estructura es suficientemente conocida y que pueden ser organizadas en diferentes niveles."<sup>42</sup> Para ello es necesario unir los esfuerzos de psicólogos y fisiólogos, crear un nuevo tipo de científico, el verdadero psicofisiólogo, competente en ambas materias. A. Luria opinaba que ya los primeros éxitos de la psicofisiología y la neuropsicología soviéticas confirman la posibilidad de resolver exitosamente estas cuestiones. La comprensión original de A. Luria de la interrelación entre la psicología y la neuropsicología del hombre está muy cerca de la interpretación que daba a este problema A. Leóniev. Ambos, como continuadores de L. Vigotski, desarrollaron en la dirección correcta las tesis generales de éste referidas al complejo

<sup>39</sup> *Ibidem*.

<sup>41</sup> A. Luria. *Sobre el problema de una fisiología orientada psicológicamente*. — En: *Problemas de neuropsicología*, p. 15.

<sup>42</sup> Véase: *ibidem*, pp. 9, 26.

<sup>42</sup> *Ibidem*, p. 26.

problema metodológico de la correspondencia entre diferentes ciencias que estudian el mismo objeto.

Los puntos de vista de A. Luria sobre la cuestión citada le permitieron enfocar de manera nueva la relación entre lo "social" y lo "biológico" en el desarrollo del hombre. El rechaza, por una parte, la explicación biologizante y sociologizante del desarrollo psíquico y, por otra parte, la "teoría de los dos factores". Formula la tesis de que no existen bases para suponer que en el hombre hay "procesos puramente biológicos" que no sufren la influencia de las formas sociales de su vida. Reconocer esto significa negar el papel creador, formador de las condiciones sociales de vida del hombre en el desarrollo de su psiquis, de su conciencia. "Lo social — escribe A. Luria — no 'interacciona' simplemente con lo biológico; lo social forma nuevos sistemas funcionales, utilizando los mecanismos biológicos, asegurando con ellos las nuevas formas de trabajo y, justamente, la constitución de tales "formaciones funcionales" implica la aparición de las formas superiores de la actividad consciente, las que surgen en el límite entre lo natural y lo social..."<sup>11</sup>

A. Luria subrayaba el papel creador, formador, de las fuentes sociales que mediatizan la aparición de la actividad consciente. Dichas fuentes determinan internamente la formación y funcionamiento de ésta, utilizando los mecanismos naturales que tiene el hombre. Por eso no se puede hablar de la presencia en él de "procesos puramente biológicos" y de una simple "interacción" de lo social y lo biológico. Aquí tiene lugar una relación completamente diferente: lo "natural" se utiliza sólo como premisa indispensable en el proceso de mediatización social de la actividad consciente del hombre, mediatización que es su auténtica fuente y su verdadero determinante. Más aún, esta premisa natural, ligada con los procesos fisiológicos del cerebro, adquiere forma social, y el cerebro del hombre comienza a trabajar en correspondencia con las leyes de los "sistemas funcionales" que se formaron durante la mediatización social de la actividad consciente.

No es casual que A. Luria dedicara sus últimos trabajos a la relación de lo "social" y lo "biológico" (e interpretara la psicología como disciplina que nace en la frontera entre las ciencias sociales y naturales). El término "biológico" simplemente no se inscribe en el contexto de estos trabajos. Por la esencia de los problemas discutidos, el término "natural" aparece como sinónimo de "fisiológico". A nuestro juicio, si se continúa su lógica en la comprensión del problema, se puede introducir otro término más: lo "orgánico". Entonces lo "natural", lo "fisiológico" y lo "orgánico" resultan conceptos del mismo orden con los que no coincide, por su contenido, el concepto de lo "biológico" (éste abarca la esfera de lo "natural" y lo "orgánico" que está ligada sólo con el comportamiento de los animales).

A. Luria estaba en lo cierto cuando afirmaba el status histórico-social de la psicología del hombre, la que tiene una serie de problemas limítrofes con las ciencias naturales (por ejemplo, con la neurofisiología del hombre). Tal psicología pone al descubierto, en particular, las leyes de conversión de las premisas naturales (fisiológicas, orgánicas) de la actividad consciente del hombre en sus formas histórico-sociales (desde este punto de vista muchos aspectos orgánicos de la vida del hombre tienen una naturaleza social).

A. Luria no sólo defendió teóricamente el status de la psicología del hombre como ciencia sobre el origen histórico-social de su actividad psíquica, sino que también realizó una investigación experimental detallada que puso de manifiesto el contenido de dicha actividad utilizando material referido

<sup>11</sup> Véase: A. Luria. *El lugar de la psicología entre las ciencias sociales y biológicas*. — *Cuestiones de filosofía*, 1977, No 9, p. 75.

al desarrollo histórico de los procesos cognoscitivos. En la organización de esta investigación partió de la siguiente tesis que se apoya en los trabajos de L. Vigotski: "La raíz de los procesos psíquicos superiores está fuera del organismo: las formas concretas de la actividad histórico-social, que nunca fueron examinadas por la psicología clásica como de fundamental importancia para la formación de los procesos psíquicos, se convierten en básicas para su comprensión científica"<sup>41</sup>. Es necesario examinar las principales categorías de la actividad psíquica del hombre como productos de la práctica social, los que se modifican si cambian las formas fundamentales de ésta. "Más aún, toda una serie de procesos psíquicos —señaló A. Luria— no puede formarse, en general, fuera de las formas correspondientes de vida social."<sup>42</sup>

Esta investigación se realizó a comienzos de los años 30 (pero sus materiales fueron publicados sólo en 1971-1974). Se estudió a campesinos de alejadas aldeas del Asia Central soviética, la que sufría cambios radicales en relación con la reconstrucción socioeconómica y la profunda revolución cultural que por esos años se realizaba. Todo esto introdujo modificaciones sustanciales en la vida social de los campesinos y llevó a una ampliación sustancial de sus ideas, conceptos, formas de cultura. "Ante los psicólogos, que tomaban parte en la investigación —escribió A. Luria—, se planteó la pregunta: ¿Los avances surgidos en la vida consciente de los campesinos se agotan en el contenido de ésta o modifican también su forma, reconstruyen la estructura de los procesos psíquicos, crean nuevos tipos de funcionamiento de la conciencia?"<sup>43</sup> La respuesta positiva a la segunda alternativa de la pregunta permitiría confirmar el status de la psicología como ciencia histórico-social y poner al descubierto el sentido concreto de sus tesis. Tal respuesta fue obtenida por el grupo de los psicólogos, dirigidos por A. Luria, quien efectuó así un aporte significativo a la formación de nuestra psicología marxista.

Hasta el día de hoy los resultados concretos de esta investigación, realizada con ayuda de pruebas originales sobre un contingente relativamente numeroso de campesinos, presentan gran interés. El primer contingente de sujetos eran campesinos que vivían en las condiciones determinadas por formas simples de economía natural y absoluto analfabetismo; el segundo contingente estaba formado por personas que habían pasado a las formas colectivas de trabajo, a nuevas relaciones sociales, que poseían rudimentos de alfabetismo y ciertos conocimientos. Los resultados de la investigación mostraron que el pasaje de los campesinos de unas formas de práctica a otras, superiores, produjo la reestructuración concreta de los principales procesos cognoscitivos, la transformación radical de la estructura psicológica de éstos, la aparición de nuevas formas de actividad cognoscitiva que, hasta ese momento, no existían (se investigó la percepción y la generalización, las deducciones y los razonamientos, la imaginación y el análisis de la vida interna).

Si en el primer contingente de campesinos la experiencia inmediata, concreta y en acciones jugaba el papel decisivo, en el segundo grupo esta experiencia era incluida en el sistema de categorías abstractas formuladas en el lenguaje. Por ejemplo, si en el primer contingente los procesos de

<sup>41</sup> Véase: A. Luria, *La psicología como ciencia histórica (acerca de la naturaleza histórica de los procesos psicológicos)*. — En: *Historia y psicología*, p. 37.

<sup>42</sup> A. Luria, *El desarrollo histórico de los procesos cognoscitivos*, p. 22.

<sup>43</sup> A. Luria, *La psicología como ciencia histórica (acerca de la naturaleza histórica de los procesos psicológicos)*. — En: *Historia y psicología*, p. 50.

generalización se reducían a llevar los objetos percibidos mentalmente a la actividad práctica concreta, en el segundo grupo se observaba el análisis teórico de las propiedades de los objetos, con inclusión de éstos en ciertas clases abstractas. En el primer contingente el movimiento del pensamiento se realizaba sólo en los límites de la experiencia práctica concreta y el proceso de razonamiento se limitaba a la reproducción de situaciones anteriormente existentes; en el segundo grupo se registraron razonamientos que llevaban a conclusiones sobre la base de procesos discursivos, lógico-verbales. En este grupo se formaron las bases del pensamiento discursivo, aparecieron nuevas posibilidades de análisis de los motivos de sus actos, la planificación consciente de su futuro.

Evaluando altamente el papel de estos datos en la estructuración de una psicología que estudia cómo "se forma la conciencia del hombre en las etapas sucesivas de desarrollo histórico, en el curso de la historia social de la humanidad"<sup>17</sup>, A. Luria constata, al mismo tiempo, que la "psicología conoce muy pocos intentos de encarar la solución de este problema"<sup>18</sup>. El propio A. Luria consideraba que la causa de ello se encuentra en que sólo raramente se pueden observar períodos en los que la transformación radical de las estructuras sociales lleva al rápido cambio de las formas de la conciencia.

A. Luria no concebía otra psicología que la histórico-social y a lo largo de toda su vida se esforzó, dentro de sus posibilidades, por resolver los problemas fundamentales que plantea. La causa que él señaló de las dificultades para construirla existe realmente. Pero, a nuestro juicio, la causa principal está vinculada a las dificultades para elaborar los métodos generales de la psicología histórico-social y a la presencia, entre nosotros, de posiciones que obstaculizan la creación de sus métodos. Ninguno de nuestros psicólogos teóricos niega la naturaleza social de la actividad cognoscitiva ni deja de reconocer su desarrollo histórico. Sin embargo, enfrentándose con las dificultades reales de investigación de la psiquis de personas concretas, que vivieron en épocas pasadas, algunos psicólogos se apartan de la discusión y, más aún, del estudio de los problemas complejos del desarrollo histórico de la psiquis del hombre.

Opinamos que en la actualidad, cuando muchos pueblos anteriormente poco desarrollados despliegan una vida activa, es indispensable estudiar con métodos psicológicos el progreso en las nuevas formas de su conciencia, durante la formación de los tipos de práctica social históricamente característicos para ellos. Justamente en esta área se ha acumulado mucho material psicológico concreto (los datos de A. Luria son sólo una parte de éste).

Al mismo tiempo, hay que tener en cuenta que la psicología histórico-social puede ser creada apoyándose en las disciplinas psicológicas que realizan sus investigaciones empleando métodos de proyección de los nuevos tipos de actividad humana (por ejemplo, la psicología laboral, social, etc.). A dichas disciplinas también pertenece la psicología infantil y pedagógica contemporánea que está pertrechada con el método genético modelador de investigación (este método es una variante específica del método de proyección, enlazado con el experimento formativo). Su esencia consiste en que, en correspondencia con la exigencia social significativa, cuya realización está orientada a un futuro más o menos lejano, los psicólogos elaboran el proyecto del nuevo tipo de actividad infantil. Luego, junto con los pedagogos, forman, por ejemplo, en los escolares este tipo de actividad con el objetivo de obtener el nivel de conciencia adecuado. La elaboración inicial y la

<sup>17</sup> A. Luria. *El desarrollo histórico de los procesos cognoscitivos*, p. 24.

<sup>18</sup> *Ibidem*.

verificación de este proyecto (modelo) se realizan en condiciones experimentales. Pero habiéndose obtenido el efecto correspondiente en la esfera de la conciencia de los niños, la formación del nuevo tipo de actividad puede ser trasladada a una práctica más amplia.

La psicología histórico-social, con cuya creación soñaba A. Luria, no sólo es indispensable, sino también completamente posible. Pero la realización de esta posibilidad requiere el despliegue de investigaciones teóricas y experimentales sobre la unidad de la ontogénesis de la actividad consciente del hombre y su desarrollo histórico. La psicología deberá realizar estas investigaciones en estrecha interacción con la filosofía materialista dialéctica y una serie de ciencias históricas. Es muy importante elaborar el método psicológico general para estudiar la interrelación de la actividad y sus productos y, asimismo, el método de proyección y estructuración, en el hombre, de nuevos tipos de actividad y las neoformaciones de la conciencia que surgen en este proceso. Un objeto importante (aunque no el único) de dicha psicología puede ser el proceso de constitución de nuevas formas de la conciencia en los pueblos que, en la época actual, pasan a tipos completamente nuevos de práctica social.

Analizando los puntos de vista teóricos de A. Luria es imprescindible tener en cuenta que algunas tesis, desarrolladas por él, permanecen poco claras y requieren un análisis crítico. Así, A. Luria se ocupó poco de la investigación de la naturaleza general de lo psíquico y de la especificidad de su determinación. No se encuentra en su obra, en verdad, caracterizaciones desplegadas y unívocas de la realidad psíquica (al mismo tiempo, él estaba cerca de su comprensión correcta, a nuestro juicio, por cuanto conocía bien y valoraba altamente los trabajos de A. Ujtomski, N. Bernshitéin, A. Leóntiev, A. Zaporózhets, quienes hicieron un aporte esencial al estudio de este difícilísimo problema). A. Luria aportó mucho a la teoría psicológica de la conciencia; pero, a su juicio, la conciencia es sólo una forma de lo psíquico, inherente al hombre. La psiquis también existe en los animales. Los trabajos de A. Luria no permiten aclarar su actitud hacia el estudio de la psicología animal, la cual se diferencia de la teoría de la actividad nerviosa superior de los animales.

Es sabido que L. Vigotski dividió todas las funciones psíquicas del hombre en inferiores y superiores (mediatizadas). A. Luria consideraba correcta esta división y refería a las funciones superiores la percepción categorial, la atención voluntaria, el movimiento voluntario, etc. A los procesos inferiores, es decir, fisiológicos elementales, naturales, según él, pertenecía, por ejemplo, el registro inmediato, por el niño de edad temprana, de la información que recibe<sup>49</sup>.

A nuestro juicio, esta división no está justificada ni teórica ni experimentalmente (sobre lo que testimonian, por ejemplo, los trabajos de A. Zaporózhets, D. Elkonin, etc.). La mediatización comunicacional de todos los procesos psíquicos se observa en el niño desde el primer día de vida. Otra cosa es que tal mediatización sufre un complejo desarrollo; en particular, un nuevo y muy importante nivel de dicha mediatización está ligado con la aparición del lenguaje en el niño. Es muy incorrecto considerar que los procesos psicofisiológicos, no mediatizados por el lenguaje infantil, son naturales. Tales procesos surgen en el pequeño ya durante sus primeros contactos con la madre, con otros adultos. A esta conclusión nos conduce también la lógica de la posición psicológica general que sostuvo el propio A. Luria.

<sup>49</sup> Véase: A. Luria. *La psicología como ciencia histórica (acerca de la naturaleza histórica de los procesos psicológicos)*. — En: *Historia y psicología*, pp. 40-41.

El análisis de la creación científica de A. Luria permite remarcar en sus trabajos ideas que tienen una importancia de principio para elaborar los problemas de toda la psicología contemporánea. Entre ellas se puede señalar una vez más la idea de la mediatización comunicacional de todos los procesos de la actividad consciente del hombre, la necesidad de crear una fisiología psicológica y, lo esencial, de elaborar la psicología histórico-social.

## INDICE TEMÁTICO

### A

#### Abstracción

- formal empírica — 105, 112, 142, 144
- sustancial-teórica — 142-143, 146-148, 154, 173, 175, 178-179, 183

#### Abstracción como acción mental

- formal empírica — 101, 109, 168, 231
- sustancial-teórica — 146, 151, 158, 231

#### Abstracto (lo)

- en la lógica dialéctica — 142-144, 147, 150
- en la lógica formal — 101-102, 113

#### Acción

- de estudio — 176, 178, 181-189, 199, 203, 207, 213-215, 241-242, 244-245
- de juego (lúdica) — 79-80, 97
- mental — 153, 155-156, 176, 234, 248-249
- objetal-cognoscitiva — 136, 138, 152-154
- objetal práctica — 77-78, 118, 128, 135, 214
- perceptiva — 77
- voluntaria — 260

#### Actividad

- colectiva — 28, 31, 41, 45, 56, 83-84, 247-249
- como categoría filosófica — 27-28
- como concepto psicológico — 28-29, 31-32, 250
- consciente — 27-28, 64, 259-

261, 265

- conjunta — 78, 84
  - de comunicación emocional directa — 74, 77, 243
  - de estudio — 74, 82-83, 158-159, 162, 164, 166-168, 172-178, 187-191, 197, 201, 223, 229, 242-243
  - de juego (lúdica) — 74, 78-80, 243
  - de planteamiento de finalidades — 20-21, 27, 45
  - espiritual — 11, 28, 56, 118, 132
  - externa — 18, 28-29, 56, 256
  - individual — 28, 41, 45, 56, 248-249
  - interna — 11, 28, 30-31, 136, 248-250, 256-257
  - laboral — 11, 75, 115, 119, 136, 252
  - mental — 136, 155, 166, 195
  - objetal — 27, 29, 115-117, 123, 248, 250-259
  - objetal-manipulativa — 74, 78, 243
  - práctica — 21, 26, 65, 117, 120-122, 125, 135, 256
  - profesional-de estudio — 74-75, 85-86, 243
  - reproductiva — 11, 57, 59, 75, 174, 243
  - socialmente útil — 74, 84-85, 189, 243
  - su estructura — 30-32, 58-59, 256-257
- #### Análisis como acción mental
- formal-empírico — 101-102, 110, 230
  - sustancial-teórico — 146-151,

153-156, 158, 161, 175, 178-180, 182-183, 231-233, 242-244  
Apropiación — 11, 13, 25, 40-41, 56-57, 59, 64-66, 73, 128, 174, 243, 253

Ascensión de lo abstracto a lo concreto — 14, 141, 147-151, 155, 173, 175, 179, 193-194, 208

Asemejamiento (en psicología) — 29-30, 254-259

Asimilación — 167, 172, 175-176, 185-186, 190-193, 202, 207, 214, 222-223

Autoconciencia — 75, 84-85, 95

## B

Búsqueda (en psicología) — 28, 33-34, 37, 44-45, 182

## C

Cálculo — 160-161, 171

Capacidades — 40-41, 57, 59, 61-67, 226-229, 243

Carácter objetual

— de la actividad — 11, 14, 251-254, 257

— de las funciones psíquicas — 31-32, 254

Categorías lógicas — 18-20, 25, 39

"Célula" del todo (en la lógica dialéctica) — 143, 148, 150, 175-176, 179, 183

Clasificación (sistematización) como acción mental — 102, 130, 161

Comparación como acción mental — 100, 105, 107, 111, 154-155, 161

Comportamiento (conducta) — 89, 95, 248, 257-258, 262

Composición (en el arte) — 220-221, 225-229

Composición operacional de la acción — 184, 231

Comunicación

— de niños de la misma edad — 74-75, 84

— de niños y adultos — 76-77, 84

— emocional-directa — 74

— espiritual — 40, 122, 253-254

— material — 31, 40, 253-254

— verbal — 25, 43, 121-122

Concepto

— empírico — 101, 110-112, 122, 130, 165, 174

— teórico — 126-127, 130-131, 138, 142, 151-155, 158, 168-169, 173-174, 182, 190

Conciencia

— como categoría filosófica — 39, 41-42, 156

— como concepto psicológico — 42-44, 78-79, 250

— individual — 21, 42, 45, 64, 95, 161, 176, 247-251, 256-265

— social — 155-158, 173-174, 193-194, 251

— teórica — 82-83, 97-98, 133, 198, 242

Concretización como acción mental

— formal empírica — 112, 155

— sustancial-teórica — 155, 175, 193, 208, 215

Concreto (lo)

— en la lógica dialéctica — 107, 131, 138-139, 142-151, 173, 175, 179

— en la lógica formal — 101-102, 106

Conocimiento

— empírico — 100, 112, 154-155, 174

— teórico — 100, 134, 147, 154-155, 158, 172, 174, 177-179, 182, 194, 213, 230, 240

Contemplación — 22, 131, 137, 141-142, 150-151, 161

Contradicción — 22, 124, 131, 142, 150

Contraposición — 58, 124, 145

Control como acción de estudio — 181, 184, 187, 203, 215-216, 226-227, 231

Correlación entre la ontogénesis y la historia de la conciencia — 26, 62, 264

Cultura

— espiritual — 23, 44-45, 174, 243

— material — 43-44, 65, 243

— su forma general — 40-41, 63-66, 72, 158, 247-248

## D

Datos comparativos sobre la influencia de la enseñanza experimental y la común en la formación y el

- desarrollo  
 — del análisis — 234, 240  
 — de la generalización — 237-238  
 — de la imaginación — 235-236  
 — de los intereses y motivos cognoscitivos en la actividad de estudio — 240-241  
 — de la memoria — 234-235  
 — del pensamiento teórico — 236-241  
 — de la planificación — 234, 240  
 — de la reflexión — 233-234, 240
- Deducción (en la lógica dialéctica) — 149-152, 154-155, 175-176, 179, 210-211
- Denominación verbal — 120-123
- Desarrollo  
 — de la actividad — 68-69, 74, 77, 243, 253, 259-260  
 — de la conciencia — 73-74, 78-79, 82-83, 176, 244-245  
 — del pensamiento — 74-75, 78, 82-83, 166, 170, 176, 245  
 — de la personalidad — 9-10, 69, 75, 170, 243  
 — de la psiquis — 25, 70, 176, 243  
 — mental (véase también *desarrollo del pensamiento*) — 24-25
- Desarrollo psíquico del niño  
 — carácter histórico (véase también *desarrollo de la psiquis*) — 24, 62, 75, 244, 262  
 — principales leyes — 57, 69-74, 87  
 — y la actividad reproductiva — 74-75  
 — y la maduración — 53  
 — y las neoformaciones psicológicas — 69-74, 91-93, 159
- Dialéctica  
 como lógica y teoría del conocimiento — 17, 20, 27, 99, 193  
 materialista — 17, 20, 24-26
- Didáctica de la enseñanza primaria — 111, 161
- Disciplina (asignatura) escolar  
 — bases lógico-psicológicas de la — 153-154, 193, 199  
 — experimental — 172, 188, 194, 200, 207, 212, 217, 223  
 — habituales — 110-113, 208  
 — programa de la — 192
- E**
- Edad (en psicología)  
 — crítica (de viraje) — 88-91  
 — estable — 88-91
- Educación  
 — desarrollante — 8, 59, 197, 199, 243
- Ejercitación — 53, 213
- Enfoque del carácter activo (de actividad) en psicología — 29, 68, 176
- Enseñanza  
 — de carácter problemático — 180-181, 190  
 — desarrollante — 8, 13, 55, 168-169, 172, 191, 196-197, 199, 229-230, 243, 258  
 — experimental — 195-199, 209, 212, 217, 223, 228-229, 242-246  
 — primaria — 110, 112, 114, 165-167, 188-189, 191  
 — programada — 246
- Escuela  
 — media — 163, 167, 218, 229  
 — primaria — 14, 110, 134, 163-164, 167-168, 171, 189, 217, 229
- Escuela (científica) de L. Vigotski — 10, 15, 53, 243, 247, 260
- Esencia  
 — en la lógica dialéctica — 126-127, 142, 145-147, 150-151  
 — en la lógica formal — 101-103
- Estudio — 159, 167-168, 172
- Evaluación como acción de estudio — 181, 184, 188, 217
- Existencia (ser) social — 253
- Experimento  
 — mental — 126, 138, 153, 156, 161  
 — sensorial-objetal — 117, 126, 136, 158
- Experimento en psicología (investigativo)  
 — de constatación — 194-195  
 — formativo — 195-198, 229, 244, 249, 264  
 — genético causal (según L. Vigotski) — 195, 249  
 — genético modelador — 196-

197, 244, 264  
Exteriorización — 256-257

## F

Fenómeno — 124, 129, 144, 146, 148-149  
Finalidad (objetivo, fin)  
— como imagen del futuro — 33  
— consciente — 12, 38  
Fonema — 199-208  
Forma artística — 218-221, 225  
Funciones  
— de la conciencia — 44-45  
— del pensamiento empírico — 105, 107, 110, 130, 154-155  
— del pensamiento teórico — 131, 142, 154-157

## G

General (lo)  
— en la lógica dialéctica — 135, 149  
— en la lógica formal — 100-101, 108, 111, 130-131, 152-154, 166  
Generalización como acción mental  
— formal-empírica — 100-104, 151, 231  
— sustancial-teórica — 146, 151-152, 155, 158, 173, 175, 179, 188, 204, 220, 231, 242  
— y la conciencia — 79

## H

Hábitos  
— aritméticos — 212  
— ortográficos — 200-201, 208  
Histórico (lo) y (lo) lógico — 63-64, 175

## I

Ideal (lo) — 11, 38-45, 64-65, 118, 132, 173-174, 213, 251, 253, 257  
Identidad  
— abstracta — 106-107, 124, 140  
— concreta — 108, 140  
Imagen  
— artística — 221-222  
— ideal — 37, 39, 44-45, 121-122

— sensorial — 121, 123  
Imaginación (fantasía)  
— creadora — 97-98, 119-120, 136, 150, 220-221  
— y el juego — 97-98  
Infancia — 24, 62, 67-68, 72, 194  
Inmediato (lo) (directo, no mediado) — 116, 118, 122, 135-136, 139  
Interiorización — 30-31, 48, 51, 176, 182, 248-252, 256-257

## J

Juicio — 122-124, 156, 162

## L

Lectura — 160-161, 170  
Lenguaje (habla)  
— como medio de comunicación — 225  
— y la conciencia — 42, 79-80  
Lógica  
— dialéctica — 5, 17, 19, 22, 24-25, 156  
— formal — 5, 104-105, 109, 137, 168

## M

Magnitud (en matemáticas) — 185-187, 208-209  
Materialismo  
— dialéctico — 10-11  
— histórico — 10-11  
— mecanicista — 17, 34  
Mediatización — 79-80, 116, 125, 127-131, 135-136, 146, 149, 161, 262, 265  
Método  
— de enseñanza — 162, 164-166, 168, 170-171, 189, 198-199  
— de investigación (véase también *experimento*) — 251, 257, 263-264  
— por medio de la solución de tareas cognoscitivas — 168, 170-171, 190  
— por medio de la solución de tareas de estudio — 134, 198-199  
Metodología de la enseñanza  
— de la investigación — 162, 164-165, 189, 199-200, 232-233, 241-242, 249

**Modelación**  
— como acción de estudio  
— 181-182, 186, 207, 213-214,  
226  
— investigativa — 132-133

**Modelo**  
— de estudio — 182-186, 193,  
202-203, 213-214  
— material — 133-134  
— mental — 133  
— y el carácter visual — 133,  
214  
— y el pensamiento (compren-  
sión) — 133

**Morfema** — 201-207

**Motivo**  
— de la acción — 93-94  
— cognoscitivo-de estudio  
— 178, 241-242

**Movimiento del pensamiento**  
— de lo general a lo parti-  
cular — 175, 179, 193-194, 215,  
220-221  
— de lo particular a lo gene-  
ral — 111, 179

## N

**Necesidad**  
— de la actividad de estudio  
— 177-178  
— su concepto general — 31-32,  
37-38, 255

**Neoformaciones psicológicas**  
— en el bebé — 74, 77-78  
— en la primera infancia — 74,  
75-79  
— de la edad preescolar — 74-  
75, 81  
— de la edad escolar inicial —  
75, 82-83, 231  
— de la adolescencia — 75, 84-  
85  
— de la edad escolar avanzada  
(juventud) — 75, 86-87  
— de las edades de crisis (de  
viraje) — 91-93

**Número** — 185-187, 208-209, 217

## O

**Objetivación de las representacio-  
nes** — 252

**Objeto** — 44, 48, 116, 120, 126, 128-  
129, 132-134, 142, 145, 180, 193,  
249-250

**Orientación en la situación** — 255  
**Origen de los conceptos** — 127, 171,  
175, 183  
**Ortograma** — 199-200, 207

## P

**Palabra**

— forma sonora — 202-204

**Pedagogía** — 58, 64

**Pensamiento**

— de programación (opera-  
torio) — 246

— empírico (discursivo empíri-  
co) — 14, 99, 105-108, 114, 122-  
125, 130, 135, 137, 147, 154, 157,  
161-162, 165-166

— teórico — 14, 74, 82-83, 99,  
122-125, 130-132, 137-139, 142,  
147-149, 154-158, 161-162, 164,  
166, 181, 192-193, 198, 242-246

— verbal-discursivo — 166  
— visual concreto en acciones —  
74, 79

— visual concreto en imáge-  
nes — 166

— y la conciencia — 156-157  
— y el signo — 248-249

**Periodización del desarrollo psi-  
quico del niño** — 67-69, 72

**Periodos del desarrollo psíquico del  
niño** —

— del bebé — 73-78

— de la infancia temprana  
— 74-75, 80-81

— de la edad preescolar — 74,  
78-79

— de la edad escolar inicial  
— 74-75, 79-80

— de la edad adolescente — 74-  
75, 83-85

— de la edad escolar avanzada  
(juventud) — 75, 85-87

**Personalidad**

— su desarrollo en el niño —  
96-98

— y la creación — 96-97

— y el juego — 97-98

**Planificación como acción mental**  
— formal-empírica — 231

— sustancial-teórica — 230-232,  
242-244

**Práctica**

— material-productiva — 11,  
115-117

- social-histórica — 23, 26, 252, 256, 265
- pedagógica — 53, 60-61
- Previsión — 33, 36, 38
- Principio del carácter visual en la enseñanza tradicional — 103, 112, 166
- Principio fonemático (en la ortografía rusa) — 200-201, 206-207
- Prueba — 29, 36-37, 44-45, 255
- Procedimiento general de la acción — 128, 179, 181-188, 200, 214-216, 221-222, 240, 244
- Psicología
  - general — 46, 68, 247, 258-259
  - genética — 53
  - infantil — 46, 55-57, 61-62, 67, 71-73, 89-90, 169, 188, 195, 244, 247, 258-259
  - pedagógica — 46, 52-53, 57, 72, 111, 113-114, 169, 195, 244, 247, 258-259
- Psiquis — 29, 33-36, 254, 257

## R

- Racional (lo) — 108, 122, 124-125, 135, 137
- Reducción (en la lógica dialéctica) — 144-146, 153
- Reflejo psíquico — 29-30, 250-251, 256-257
- Reflexión como acción mental
  - formal-empírica — 230
  - sustancial-teórica — 13, 156, 158, 161, 184, 230-231, 242
- Relación (vinculación, enlace)
  - externa — 143, 146, 154
  - genéticamente inicial (universal) — 143-144, 146, 151-155, 175-176, 182-183, 193
  - interna (esencial) — 104, 116-117, 130-131, 134, 138, 142, 231
  - del desarrollo psíquico del niño con su enseñanza y educación — 46, 57-59, 167-168
  - particular — 175, 179
  - de lo universal y lo particular en el pensamiento — 131-133, 152-154
- Relaciones de las personas (en psicología) — 30, 248, 259
- Relaciones sociales — 12, 42-45,

- 71, 251-252, 263
- Representación — 120-125, 131-132, 135, 138-139, 150, 154, 252

## S

- Sensación — 124, 135, 139, 255
- Sensorial (lo)
  - en la teoría del pensamiento discursivo empírico — 105-106, 111, 123-124
  - en la teoría dialéctica del conocimiento — 137-138, 166
- Sensualismo (clásico) — 105
- Significado lingüístico (o verbal) — 11, 39, 42-43, 251-252
- Signo — 132-133, 136, 138, 151, 155, 203, 213, 248-249
- Símbolo — 127-128, 132-133, 136, 138, 151, 155
- Síntesis como acción mental
  - sustancial-teórica — 148, 150, 179
- Situación social de desarrollo — 70, 76
- Solución (resolución) de tareas
  - por el procedimiento empírico — 179, 237
  - por el procedimiento teórico — 157, 179, 237-238
- Sujeto (el) — 11, 28, 33, 79, 94-98, 115-116, 248, 254

## T

- Tarea
  - aritmética — 179, 200-201, 216
  - de estudio — 178-191, 198, 201-207, 210-216, 231
  - particular (concreta) — 180-181, 183, 214-217, 232, 245
  - su concepto — 31
- Teoría (en psicología)
  - de la actividad — 28, 36, 68, 255-258
  - de la conciencia — 264
  - del desarrollo histórico-cultural de la psiquis — 247
  - del desarrollo de la inteligencia infantil (J. Piaget) — 48-54
  - del desarrollo psíquico inmanente — 51
  - de lo ideal — 38-40, 251-252
  - de la periodización del desa-

rollo psíquico — 68, 73  
— del pensamiento empírico  
— 104-105, 110-111, 161-162,  
165  
— de la recapitulación psicoló-  
gica — 25-26  
— de la relación entre el desa-  
rrollo psíquico y la enseñanza y  
la educación — 9, 55

Transformación de la actividad —  
29, 32

#### Transformación

— mental — 126, 133, 154-155  
— de los objetos — 51, 133,  
182, 185, 209, 214  
— de la situación de estudio  
— 181-182

#### Todo (el) (sistema integral)

— en el mundo objetal — 129-  
132, 136-138, 141-143, 161  
— en el pensamiento — 142,  
150-154, 156, 179, 182, 221-  
222

### U

Unidad de la diversidad (véase

*concreto (lo) en la lógica  
dialéctica*) — 141, 150-151

Unidad de lo sensorial y lo racional  
en el conocimiento — 105, 138

#### Universal (lo)

— en el mundo objetal — 117,  
127-128, 135-136, 138, 145,  
161  
— en el pensamiento — 127-128,  
145-149, 155-156

### V

Vinculación (véase *relación*)

Visual (principio del carácter) en  
la enseñanza tradicional — 103,  
112, 166

### Y

"Yo" (el) infantil — 74, 80, 85,  
94

### Z

Zona de desarrollo próximo (según  
L. Vigotski) — 55-56

## INDICE DE NOMBRES

**A**

Agustín, San — 34  
 Amud, B. — 238, 239  
 Anániev, B. G. — 28, 68, 93, 167  
 Anojin, P. K. — 261  
 Aristóteles — 33  
 Arséniev, A. S. — 121, 150  
 Asmólov, A. G. — 94

**B**

Baldwin, J. — 25  
 Baránov, S. P. — 110-111  
 Bajtín, M. M. — 43  
 Beliaevski, I. G. — 25  
 Bernshtéin, N. A. — 134  
 Bershtéin, N. S. — 35, 36, 261, 265  
 Bescherevniy, E. V. — 23  
 Bíbler, V. S. — 121, 125-126, 150  
 Blonski, P. P. — 25-26, 47, 54, 67-68, 88, 166  
 Bogoiavlenski, D. N. — 101  
 Bondarenko, L. I. — 25  
 Borodái, Yu. M. — 126, 128  
 Bruner, J. — 67  
 Bühler, Ch. — 68

**C**

Claparéde, E. — 26  
 Chébishev, P. B. — 134

**D**

Davídov, V. V. — 32, 37, 53, 158, 197

Davidova, G. A. — 129  
 Descartes, R. — 34  
 Dragunova, T. V. — 83  
 Drobnitski, O. G. — 155  
 Dubrovski, D. I. — 39  
 Dusavitski, A. K. — 240-242

**E**

Elkonin, D. B. — 10, 15-16, 25, 32, 41, 53-54, 68, 70, 74, 76, 83, 87, 141, 167, 172, 197, 230, 251, 259  
 Engels, F. — 18, 27, 38, 40, 42-43, 63, 66, 104, 108, 117-122, 129-131, 141, 144-145, 147, 149, 151, 160

**F**

Feynman, R. — 134  
 Feldshtéin, D. I. — 84  
 Fichte, J. G. — 23  
 Freud, S. — 47, 68

**G**

Galperin, P. Ya. — 10, 31, 36-37, 54, 251, 259  
 Gessell, A. — 47, 68  
 Gmurman, V. E. — 49, 60  
 Gorski, D. P. — 103  
 Grómov, M. K. — 165

**H**

Hall, S. — 25

Hegel, G. W. F. — 5, 17, 20, 23, 63-65, 106, 108, 112, 126, 140-141, 161  
Ho Ngoc, Dai — 197

## I

Iliénkov, E. V. — 10, 18, 23, 28, 34-35, 39-44, 127, 146, 148, 251, 253

## K

Kahán, V. F. — 208  
Kant, I. — 23, 126  
Kazántsev, I. N. — 100-101, 166  
Kédrov, B. M. — 18, 63, 104, 121, 150, 152  
Kolmogórov, A. N. — 113  
Kopnin, P. V. — 18, 125  
Korolióv, F. F. — 49, 60  
Kossakovski, A. — 76  
Kostiuk, G. S. — 54  
Krilov, A. N. — 153  
Krutetski, V. A. — 180  
Kursánov, G. A. — 123

## L

Lektorski, V. L. — 248  
Lenin, V. I. — 5, 17-24, 26, 117-122, 124, 126, 129-131, 139, 142, 146-147, 149, 151, 162  
Leóntiev, A. N. — 10, 11, 15, 26, 28-32, 36, 38, 54, 56, 59, 62, 68, 70-73, 87, 91, 105-106, 136, 176, 250, 251-255, 257  
Lichtenberg, G. Ch. — 118  
Lisina, M. I. — 77  
Locke, J. — 105-106  
Lómov, B. F. — 93  
Lompscher, J. — 32, 197  
Luria, A. R. — 10, 15, 28-29, 54, 251, 259-262, 264-265

## M

Mamardashvili, M. K. — 173  
Markarián, E. S. — 65  
Márkova, A. K. — 32  
Martsinkévich, V. I. — 163

Marx, C. — 5, 18, 27, 38-42, 63, 66, 104, 109, 117-122, 129-131, 144-145, 147, 149, 151, 173  
Maximenko, S. D. — 197  
Maximov, L. K. — 240  
Menchínskaia, N. A. — 54, 101  
Mescheriakov, A. I. — 10, 54, 251  
Meumann, E. — 52  
Mezhúev, V. M. — 65  
Miasíschev, V. N. — 93

## N

Naúmenko, L. K. — 123  
Nellissen, J. — 198  
Nestrúeva, Z. N. — 242  
Nevanlinna, R. — 126-127  
Newton, I. — 153

## P

Pávlov, I. P. — 36  
Pchelkó, A. S. — 166  
Petrovski, A. V. — 93-94  
Piaget, J. — 47-53, 68  
Plejánov, G. V. — 63  
Ponomarióv, Ya. A. — 236  
Pranguishvili, A. S. — 93  
Pushkin, V. N. — 237-239  
Púshkina, A. G. — 238

## R

Razumóvskaia, M. M. — 200  
Répkina, N. V. — 234, 240  
Rozenal, M. M. — 143  
Rubinstein, S. L. — 11, 28-29, 57-58, 93, 109, 157, 174, 180, 196

## S

Samóilov, A. F. — 36  
Schmidt, G. D. — 87-88  
Séchenov, I. M. — 36  
Shabáeva, M. F. — 159  
Shardakov, M. N. — 103  
Shkurátov, V. A. — 25  
Shtoff, V. A. — 133  
Skatkin, M. N. — 168-169, 191  
Skinner, B. — 47-48  
Spinoza, B. — 23, 34, 128

T

- Tavanets, P. V. — 103
- Timiriázev, K. A. — 36
- Tondll, L. — 106

U

- Ujtomski, A. A. — 36, 265

V

- Vetlúguina, N. A. — 97
- Vigotski, L. S. — 4, 10, 11, 15, 25, 28-30, 47-49, 52, 54-57, 62, 67-68, 70-73, 76, 78, 87-97, 109, 172, 178, 195, 243, 247-249, 251, 260
- Vulfson, B. L. — 163
- Vuurmans, A. — 198
- Vvedenski, N. F. — 36

W

- Wallon, H. — 68
- Wolters, M. — 198

Y

- Yaroshevski, M. G. — 115
- Yudin, E. G. — 29
- Yudóvich, F. Ya. — 259
- Yumásheva, R. P. — 242

Z

- Zak, A. Z. — 232, 234, 240
- Zankov, L. V. — 167, 230
- Zaporózhets, A. V. — 10, 28, 36, 54, 77, 251, 259, 265
- Zazzo, R. — 76
- Zhuikov, S. F. — 112
- Zínchenko, P. I. — 251
- Zínchenko, V. P. — 37, 251
- Zvéreva, M. V. — 230

## INDICE

Al lector de la traducción española . . . . .	3
Introducción . . . . .	8
<i>Capítulo I</i>	
<b>CONCEPTOS FUNDAMENTALES DE LA PSICOLOGIA CONTEMPORANEA . . . . .</b>	
1. Los orígenes materialistas dialécticos del concepto psicológico de actividad . . . . .	17
2. La actividad, la psiquis y la conciencia . . . . .	27
<i>Capítulo II</i>	
<b>PROBLEMAS DEL DESARROLLO PSIQUICO DE LOS NIÑOS . . . . .</b>	
1. La educación y la enseñanza como forma universal del desarrollo de la psiquis infantil . . . . .	46
2. Principales periodos del desarrollo psíquico del niño . . . . .	67
3. El desarrollo de la personalidad en la infancia . . . . .	92
<i>Capítulo III</i>	
<b>LA TEORIA DEL PENSAMIENTO EMPIRICO EN LA PSICOLOGIA PEDAGOGICA . . . . .</b>	
1. La teoría de la generalización empírica y del pensamiento discursivo empírico . . . . .	99
2. Empleo de la teoría del pensamiento empírico en la estructuración de las disciplinas escolares . . . . .	100
<i>Capítulo IV</i>	
<b>PRINCIPALES TESIS DE LA TEORIA MATERIALISTA DIALECTICA DEL PENSAMIENTO . . . . .</b>	
1. La actividad práctica como base del pensamiento humano . . . . .	115
2. Lo ideal como reflejo del objeto. Especificidad de la sensibilidad humana . . . . .	118
3. Particularidades del pensamiento empírico . . . . .	122
4. Sobre el contenido específico del pensamiento teórico . . . . .	125
5. La modelación como medio del pensamiento científico . . . . .	132
6. Lo sensorial y lo racional en el pensamiento . . . . .	135
7. El procedimiento de ascensión de lo abstracto a lo concreto . . . . .	141
8. Particularidades de la generalización sustancial y del pensamiento teórico . . . . .	151

Capítulo V

LA ACTIVIDAD DE ESTUDIO EN LA EDAD ESCOLAR INICIAL

	158
1. Algunas cuestiones sobre la historia de la actividad de estudio . . . . .	159
2. Contenido y estructura de la actividad de estudio . . . . .	172

Capítulo VI

EL DESARROLLO PSÍQUICO DE LOS ESCOLARES DE MENOR EDAD EN EL PROCESO DE LA ACTIVIDAD DE ESTUDIO

	192
1. La relación entre la teoría de la actividad de estudio y la estructuración de las disciplinas escolares . . . . .	192
2. Particularidades de las disciplinas escolares experimentales en la escuela primaria . . . . .	199
3. El desarrollo psíquico de los escolares de menor edad en el proceso de enseñanza experimental . . . . .	229

Conclusión . . . . .	243
----------------------	-----

Apéndice. De la historia de la psicología general e infantil . . . . .	247
--	-----

1. Las ideas de L. Vigotski sobre la determinación de la conciencia individual del hombre . . . . .	247
2. Los conceptos de actividad y psiquis en los trabajos de A. Leóntiev . . . . .	250
3. Ideas teórico-metodológicas en la concepción psicológica de A. Luria . . . . .	259

Índice temático . . . . .	267
---------------------------	-----

Índice de nombres . . . . .	272
-----------------------------	-----

## EDITORIAL PROGRESO AL LECTOR

La Editorial le quedará muy reconocida si le comunica usted su opinión del libro que le ofrecemos, así como de su traducción, presentación e impresión.

Le agradeceremos también cualquier otra sugerencia.

Nuestra dirección:  
Editorial Progreso  
Zúbovski bulvar, 17  
Moscú, URSS