

Artículo de introducción Sobre la labor creadora de L. S. Vygotski

En la presente colección de obras se ofrecen al lector por primera vez en una forma sistemática los principales trabajos del eminente psicólogo soviético Liev Semiónovich Vygotski (1896-1934). Su fecundidad fue extraordinaria: en menos de 10 años de actividad como psicólogo profesional escribe cerca de 180 trabajos, de los que 135 han sido publicados y 45 no han visto todavía la luz. Muchas de las ediciones de Vygotski se han convertido en rarezas bibliográficas.

La necesidad de una nueva edición de sus trabajos venía siendo señalada no sólo por los psicólogos, sino también por los representantes de todo el espectro de las ciencias humanas: filósofos, lingüistas, etc. Para estos científicos las obras de Vygotski no son historia. Todos recurren a ellas hoy día, incluso ahora más que antes. Sus ideas han echado tan profundas raíces en la psicología científica que se las ha llegado a considerar del acervo común sin necesidad de citar el origen o incluso de recordar el nombre del autor.

Y esa situación no sólo atañe a la psicología soviética, sino también a la psicología mundial. Durante los últimos años una serie de trabajos de Vygotski ha sido traducida al inglés, español, francés, alemán, italiano, japonés y otros idiomas. Y en el extranjero se le considera no como una figura histórica, sino como un investigador vivo, actual.

Cabe constatar que el destino científico de Vygotski se ha desarrollado felizmente y de una manera insólita para el siglo XX, que se caracteriza por el rapidísimo ritmo de desarrollo de la ciencia, cuando muchas ideas son ya anticuadas al día siguiente de haber sido expuestas. Naturalmente, la psicología no constituye una excepción. Por eso, es difícil encontrar en la psicología universal del siglo XX investigaciones concretas que hayan conservado su actualidad a los 45-50 años de haber sido publicadas por primera vez.

Para comprender el «fenómeno» de Vygotski, el carácter excepcional de su destino científico, es necesario destacar dos aspectos de sus obras. Por un lado, existen hechos concretos, metodologías concretas e hipótesis suyas y de sus colaboradores. Muchas de ellas se han visto confirmadas brillantemente y han sido objeto de ulterior desarrollo en trabajos de los psicólogos actuales. Las metodologías elaboradas por Vygotski y los hechos encontrados por él se consideran clásicos. Han pasado a formar una importantísima parte integrante de los fundamentos de la ciencia psicológica. Y en este caso, la psicología actual, al confirmar las ideas de Vygotski y basándose en ellas, ha avanzado en el plano de los hechos, las metodologías, las hipótesis, etc. Pero por otro lado, en su obra existe además un aspecto importantísimo: el teórico-metodológico. Como uno de los psicólogos más destacados del siglo XX, se anticipa de hecho a su tiempo en decenas de años. Es precisamente en el plano teórico-metodológico donde radica hoy día la actualidad de los trabajos de Vygotski. Por eso no se puede hablar de sus concepciones como algo terminado. Sus investigaciones concretas han constituido tan sólo la primera etapa de la realización de su propio programa teórico y metodológico.

Apartado 01

La obra de Vygotski viene determinada en primer lugar por el tiempo en que vivió y trabajó, la época de la Gran Revolución Socialista de Octubre.

El profundo y decisivo cambio introducido por la revolución en la ciencia psicológica no se produce de repente. Como es sabido, a pesar de las potentes tendencias materialistas y revolucionario-democráticas que existían en la filosofía y psicología rusas, la ciencia psicológica oficial que se cultivaba en las universidades y los liceos de antes de la revolución estaba impregnada de un espíritu idealista. Además, en el aspecto científico se hallaba muy a la zaga del nivel que había alcanzado en los países europeos más avanzados (Alemania, Francia) y en los Estados Unidos. Es verdad que a finales del siglo XIX y comienzos del siglo XX aparecieron en Rusia varios laboratorios experimentales, y que en 1912, por iniciativa de G. I. Chelpanov, se creó en Moscú el primer Instituto de Psicología del país, adjunto a la Universidad de Moscú. Pero la producción científica de estos centros era insignificante en cuanto a su volumen y en muchos casos poco original en lo que respecta a su contenido.

De hecho, a comienzos del siglo XX surgen en Europa nuevas escuelas psicológicas como el freudismo, el gestaltismo, la escuela de Wurtzburgo, etcétera. La psicología de la conciencia subjetivo-empírica desaparece claramente en su formulación clásica. En los Estados Unidos aparece una corriente radical para la psicología de entonces: el behaviorismo. La ciencia psicológica mundial vive un período febril, tormentoso y pleno de tensión. Durante esos mismos años Chelpanov y sus colaboradores se dedican a repetir los experimentos realizados en la escuela de Wundt; para ellos la última novedad son los trabajos de W. James. Es decir, que se hallaban en la periferia de la psicología mundial, no sentían la agudeza de la crisis que se había adueñado de ella, habían quedado a la zaga de los importantísimos problemas de la teoría psicológica. La psicología existía en Rusia como una ciencia académica restringida, puramente universitaria, de cuyas aplicaciones prácticas no cabía ni hablar. Y eso cuando en Europa y en Estados Unidos se desarrollaba vertiginosamente la psicología aplicada —la psicotecnia—, daba sus primeros pasos la psicología médica, etcétera.

La revolución introdujo cambios radicales en la ciencia psicológica; La psicología necesitaba de una completa transformación en todos los sentidos: básicamente se trataba de desarrollar en el plazo más breve posible una nueva ciencia que sustituyese a la vieja psicología.

La primera exigencia que la propia vida del país, destruido y arruinado por la guerra, planteó a la ciencia psicológica fue la de dedicarse a analizar problemas de aplicación práctica. Inmediatamente después de la revolución comienza a desarrollarse en Rusia una nueva rama de la psicología: la psicología del trabajo —la psicotecnia. Esta exigencia de la vida era tan indiscutible que incluso en la ciudadela de la psicología académica introspectiva, en el Instituto de Psicología, dirigido por Chelpanov, surgió un nuevo departamento, el de los problemas aplicados.

Pero para los psicólogos, la tarea de aquellos años consistía en elaborar una nueva teoría en lugar de la psicología introspectiva de la conciencia individual basada en el idealismo filosófico que se cultivaba durante el período precedente a la revolución. La nueva psicología debía partir de la filosofía del materialismo dialéctico e histórico, había de convertirse en una psicología marxista.

La necesidad de tal reconstrucción no fue comprendida de inmediato por los psicólogos, muchos de los cuales eran discípulos de Chelpanov. No obstante, ya en 1920, y más concretamente en 1921, este problema comienza a plantearlo P. P. Blonski (en los libros «Reforma de la ciencia» y «Ensayo de una psicología científica»). Pero el acontecimiento decisivo de aquellos años, cuando fue formulada con toda claridad la línea de estructuración de una psicología marxista, lo constituye el conocido informe de K. N. Kornilov «La psicología y el marxismo» en el I Congreso Nacional de Psiconeurología, celebrado en Moscú en enero de 1923. En dicho informe fueron expuestas algunas tesis de principio del marxismo directamente relacionadas con la psicología (sobre el carácter primario de la materia con respecto a la conciencia, sobre la psique como propiedad de la materia altamente organizada, sobre el carácter social de la psique del hombre, etc.). Para numerosos psicólogos de entonces, educados según el espíritu idealista, estas concepciones no sólo no eran evidentes, sino que resultaban francamente paradójicas.

Después del congreso se desencadenó, con toda la pasión propia de los revolucionarios años veinte, una polémica, o mejor dicho, una verdadera lucha entre los psicólogos marxistas, encabezados por Kornilov, y los idealistas, representados por Chelpanov. La gran mayoría de los científicos reconoció muy pronto la razón de Kornilov en su lucha por crear una psicología marxista. La expresión externa del triunfo de la corriente materialista la constituye la resolución adoptada en noviembre de 1923 por el Consejo científico estatal de destituir a Chelpanov del cargo de director del Instituto de Psicología y nombrar en su lugar a Kornilov.

A partir de los comienzos de 1924 se desarrolla con plena fuerza la reorganización del Instituto, al que se incorporan nuevos colaboradores. Algunos de los partidarios de Chelpanov abandonan la institución. Se crean 421 nuevos departamentos, etcétera. En un breve plazo el Instituto de Psicología se modifica sustancialmente. El cuadro que ofrecía era muy heterogéneo. El propio Kornilov y sus colaboradores más próximos se dedican a elaborar la teoría reactivológica, corriente que no es objeto del reconocimiento general ni se convierte en dominante para los psicólogos soviéticos de aquellos años. Muchos de ellos sólo utilizaban exteriormente la terminología reactivológica, envolviendo en ella los resultados de sus búsquedas, muy distantes de las ideas de Kornilov. Estas búsquedas estaban orientadas en las direcciones más dispares y no se reducían a investigar la velocidad, la forma y la fuerza de las reacciones, que es lo que interesaba al propio Kornilov. Así, N. A. Bernshtéin, que en aquel entonces trabajaba en el Instituto, inició el análisis clásico de la «estructura del movimiento». En el campo de la psicología del trabajo (psicotecnia) comenzaron a trabajar S. G. Guellershtéin e I. N. Shpilréin junto con sus colaboradores. Los jovencísimos científicos A. R. Luria y A. N. Leontiev se ocupaban de investigar el método motor combinado. V. M. Borovski, que por aquel entonces adoptaba posiciones behavioristas, se dedicaba a trabajos de psicología animal. B. D. Fridman trataba de desarrollar el psicoanálisis y M. A. Riéiner, que trabajaba en el campo de la psicología social, conjuntaba caprichosamente la reflexología, el freudismo y el marxismo.

No obstante, numerosos psicólogos que trabajaban en diferentes campos y que adoptaban posiciones distintas coincidían en lo fundamental: el intento de edificar una psicología marxista, en su convencimiento de que ésa era la tarea principal de la ciencia psicológica. Pero los caminos concretos de estructuración de la psicología marxista no estaban todavía claros en aquel período. Esa tarea, totalmente nueva, no tenía análogos en la historia de la psicología mundial. Además, la mayoría de los psicólogos soviéticos de aquellos años no eran de formación marxista: simultaneaban el estudio del abecé del marxismo y trataban de aplicarlo a la ciencia psicológica. No es extraño que a veces su actividad se redujese a ilustrar las leyes de la dialéctica con materiales psicológicos.

Se planteaban diversos y muy complejos problemas: ¿qué papel habría que otorgar en la futura psicología marxista a tales o cuales corrientes psicológicas concretas existentes durante los años 20 (la reflexología, la reactivología, el freudismo, el behaviorismo, etcétera)? ¿Debe estudiar la psicología marxista el problema de la conciencia? ¿Puede utilizar la psicología marxista los métodos de la introspección? ¿La psicología marxista debe ser en realidad la síntesis de la psicología empírico-subjetiva («tesis») y la psicología del comportamiento, de la psicología objetiva («antítesis»)? ¿Cómo resolver la cuestión del condicionamiento social de la psique del individuo y qué lugar le corresponde a la psicología social dentro del sistema de la psicología marxista?

Surgieron diversos problemas de no menor importancia y trascendencia teórica, sin cuya resolución era imposible avanzar. La situación se complicaba por la necesidad de luchar en dos frentes: contra el idealismo (en cuyo frente 422 seguía militando Chelpanov, combatiendo las ideas de la psicología marxista) y contra el materialismo vulgar (el mecanicismo y energetismo de Bétjerev, el reduccionismo fisiológico y la biologización de la psique, etc.).

Sin embargo, el paso fundamental y decisivo se dio precisamente entonces: los psicólogos soviéticos fueron los primeros en el mundo que iniciaron de forma consciente la construcción de una psicología nueva, marxista. Y es en ese momento, en 1924, cuando llega a la ciencia psicológica Liev Semiónovich Vygotski.

Apartado 02

En enero de 1924 Vygotski participa en el II Congreso Nacional de Psiconeurología, que se celebra en Leningrado. Interviene con algunas comunicaciones. Su informe «El método de investigación reflexológica y psicológica» (posteriormente escribió un artículo con el mismo título) causó gran impresión a K. N. Kornílov, que le invita a trabajar en el Instituto de Psicología. La invitación es aceptada y ese mismo año Liev Semiónovich se traslada de Gómel, donde vivía entonces, a Moscú y comienza su labor en el centro. A partir de este momento se lleva el cómputo de la creación propiamente psicológica de Vygotski (1924-34).

Pero aunque en 1924 Vygotski, que tenía 28 años, era sólo un psicólogo principiante, se había formado como un pensador que había recorrido un largo camino de evolución intelectual, cuya lógica interna le llevaría a la necesidad de trabajar precisamente en el campo de la psicología científica. Este hecho es esencial para entender el éxito de las investigaciones psicológicas de Vygotski.

Inició su actividad científica cuando aún era estudiante de la Facultad de Derecho de la Universidad de Moscú (estudiaba simultáneamente en la Facultad de Historia y Filología de la Universidad A. L. Shaniavski). Durante este período (1913-17) sus intereses tenían un marcado carácter humanístico. Gracias a sus extraordinarias facultades y a su seria formación, Vygotski pudo trabajar al mismo tiempo y con parecido éxito en varios campos: en el de la crítica teatral (escribía brillantes reseñas teatrales), de la historia (dirigió en Gómel, su ciudad natal, un círculo de historia para los alumnos de las clases superiores de la escuela), en el campo de la economía política (interventía magníficamente en los seminarios de esta disciplina que se celebraban en la Universidad de Moscú), etcétera. En el conjunto de su obra tiene especial importancia su profundo estudio de la filosofía, que inicia por aquel entonces, especializándose en la filosofía clásica alemana.

De sus años estudiantiles data su conocimiento de la filosofía marxista, que asimila principalmente a través de ediciones ilegales. Es entonces cuando nace en él el interés hacia la filosofía de Spinoza, que fue durante toda su vida su pensador preferido. [423](#)

Dentro de la diversidad de intereses humanísticos del joven Vygotski; la crítica literaria ocuparía un lugar preferencial (que se perfila definitivamente en 1915). Desde su infancia le había apasionado la literatura y muy pronto comenzó a dedicarse a ella como un verdadero profesional. Sus primeros trabajos de crítica literaria (por desgracia se han perdido sus manuscritos) —el análisis de «Anna Karenina», el de la obra de Dostoievski, etc. — son fruto directo de sus intereses como lector. Es por eso por lo que Vygotski denominaba sus trabajos «crítica de un lector». La cumbre de esta línea de su labor creadora la constituye el famoso análisis de «Hamlet» (existen dos variantes de este trabajo, escritas en 1915 y 1916; la segunda ha sido publicada en 1968 en el libro de Vygotski «Psicología del arte»).

Es característica de todos estos trabajos su orientación psicológica. Las obras de arte pueden ser tratadas desde diferentes aspectos. Cabe definir el problema de la personalidad del autor, tratar de comprender su idea, estudiar la orientación objetiva de la obra (por ejemplo, su significado moral o socio-político), etcétera. A Vygotski le interesaba otra cosa: cómo percibe el lector la obra literaria, qué partes del texto provocan tal o cual emoción en el lector. En suma, le interesaba el problema del análisis de la psicología del lector, el problema de la influencia psicológica del arte. Desde un primer momento, Vygotski trató de enfocar objetivamente tan complejo problema psicológico, ofrecer determinados métodos de análisis del hecho objetivo —el texto de la obra artística— para desembocar en su percepción por parte del espectador.

Este período de la obra de Liev Semiónovich culmina con su gran trabajo, terminado y defendido en calidad de tesis en Moscú, en 1925, sobre el tema «Psicología del arte». Las ideas que en él se expresan «a media voz» en 1916, en el análisis de «Hamlet», se nos manifiestan ya como un requerimiento de estructuración de la psicología materialista del arte.

L. S. Vygotski resolvía dos tareas: ofrecer tanto un análisis objetivo de la obra literaria como un análisis objetivo-materialista de las emociones humanas que surgen al leer la obra. Como momento central de esta última, el autor destaca legítimamente la contradicción interna de su estructura. Pero el intento de analizar objetivamente las emociones provocadas por tal contradicción no tiene éxito (y no podía tenerlo dado el nivel de desarrollo alcanzado entonces por la ciencia psicológica). Eso predetermina el carácter relativamente inacabado y unilateral de la «Psicología del arte» (reflexión que al parecer también se habría hecho el propio autor porque, pese a tener la posibilidad de publicar el libro en vida, no lo hizo).

Los problemas que se le plantean en su labor en el campo de la psicología del arte y la imposibilidad de resolverlos, dado el nivel de la ciencia psicológica de los años 20, hacen inevitable que Vygotski pase a dedicarse a la psicología propiamente científica. Esta transición se produce de forma paulatina, a lo largo de los años 1922-24. A finales del mencionado período, aunque continúa trabajando en Gómel en la «Psicología del arte», inicia ya [424](#) sus investigaciones en el campo de la psicología científica. Como hemos dicho, esta transición culmina con su traslado a Moscú en 1924.

III

Nada más llegar a la psicología, L. S. Vygotski se encontró en una situación especial con respecto a la mayoría de los psicólogos soviéticos. Por un lado, se daba perfecta cuenta de la necesidad de crear una psicología nueva, objetiva, idea a la que había llegado por su cuenta cuando trabajaba en la psicología del arte. Por otro lado, precisamente a él, con su permanente interés hacia las elevadas emociones humanas, producidas por la percepción de las obras de arte, le resultaban intolerables los defectos de las corrientes objetivas reales que existían en la psicología mundial y soviética de los años 20 (behaviorismo, reactología, reflexología). El mayor de los mencionados defectos consistía en el simplismo con que eran tratados los fenómenos psicológicos, en la tendencia al reduccionismo fisiológico, en la incapacidad de describir adecuadamente la manifestación superior de la psique: La conciencia del hombre.

Vygotski necesitaba descubrir con exactitud los síntomas de la enfermedad que padecían las corrientes objetivas en psicología para buscar a continuación las formas de curarlas. A semejantes tareas están dedicados sus trabajos teóricos tempranos: el informe «Metodología de la investigación reflexológica y psicológica», con el que interviene en el II Congreso de Psiconeurología (1924), el artículo «La conciencia como problema de la psicología del comportamiento» (1925) y el gran trabajo histórico-teórico «El significado histórico de la crisis de la psicología» (1926-27), que se publica por primera vez en el primer tomo de la presente colección. Ideas aisladas, acordes con estos trabajos, aparecen también en otros, incluso posteriores. Muchas de las ideas de Vygotski, contenidas de forma implícita en sus trabajos o manifestadas oralmente por él, son esenciales, tanto para sus obras como en gran medida para toda la psicología soviética.

El defecto de las corrientes objetivas en psicología —su incapacidad de estudiar adecuadamente los fenómenos de la conciencia— había sido detectado por numerosos psicólogos. Vygotski interviene tan sólo como uno de los luchadores activos, aunque en modo alguno el único, en favor de la nueva interpretación de la conciencia en la psicología soviética de los años 20.

Hay que señalar el carácter específico de las posiciones de Vygotski. El fue el primero que planteó, ya en 1925, en su artículo «La conciencia como problema de la psicología del comportamiento», la cuestión relativa a la necesidad de realizar el estudio psicológico concreto de la conciencia como realidad psicológica concreta. Hizo, por aquel entonces, la audaz declaración de que no solamente la «nueva» psicología —el behaviorismo— ignoraba el problema de la conciencia, sino que también la «vieja», la psicología empírico-subjetiva, que se había declarado a sí misma ciencia de la conciencia, ⁴²⁵ no la estudiaba en realidad. Semejante planteamiento parecía paradójico. Por ejemplo, para K. N. Kornílov estudiar la conciencia significaba retornar de un modo más o menos suave a la psicología empírico-subjetiva. Más adelante se plantearía la tarea concreta de cómo conjugar los métodos introspectivos de la «vieja» psicología con los objetivos de la «nueva», denominándolos con la palabra «síntesis».

La «nueva» psicología no podía, de hecho, añadir nada nuevo al análisis de la conciencia practicado por la «vieja» psicología. La diferencia era puramente valorativa. La «vieja» psicología consideraba que lo más importante era estudiar la conciencia, y creía que lo estaba haciendo. La «nueva» psicología, al no plantear métodos nuevos para el estudio de la conciencia, dejó el problema en manos de aquella. Sus representantes podían valorar el problema de la conciencia bien como algo carente de importancia e ignorarlo, bien como algo a considerar, aunque estableciendo en su resolución un compromiso con la «vieja» psicología (posición de Kornílov).

Para Vygotski, el problema ofrecía un cariz totalmente distinto. No cabía en absoluto retornar a la «vieja» psicología. Debía estudiarse la conciencia de una forma totalmente distinta a como lo hacían (o, mejor dicho, declaraban que hacían) los representantes de la psicología de la conciencia. La conciencia debía ser enfocada no como un «escenario» en el que intervienen las funciones psíquicas, no como el «dueño absoluto de las funciones psíquicas» (punto de vista de la psicología tradicional), sino como una realidad psicológica de enorme importancia en toda la actividad vital del hombre y merecedora de un estudio específico. A diferencia de otros psicólogos de los años 20, Vygotski supo ver en la cuestión de la conciencia no sólo el problema del método concreto a aplicar, sino, ante todo, un problema filosófico-metodológico de colosal trascendencia, la piedra angular del futuro edificio de la ciencia psicológica.

La psicología objetiva, capaz de desvelar los complejíssimos fenómenos de la vida psíquica del hombre, incluida la conciencia, sólo podía surgir a partir del marxismo. Ese planteamiento abría perspectivas a la interpretación materialista de la conciencia y planteaba tareas concretas y no puramente declarativas a la psicología marxista.

Al hablar de la estructuración de la psicología marxista, Vygotski supo ver el error fundamental de los psicólogos de los años 20 que se estaban planteando esa misma tarea. De hecho, ellos lo hacían únicamente desde el punto de vista metodológico, partiendo de una teoría psicológica determinada cualquiera, a la que trataban de unir con ayuda de la conjunción «y» las tareas fundamentales del materialismo dialéctico. Vygotski habla claramente del error básico de esos planteamientos en su trabajo «El significado histórico de la crisis de la Psicología». La psicología, decía, es por naturaleza una ciencia concreta. Todas las teorías psicológicas tienen una base filosófica, manifiesta unas veces, oculta otras. En cualquiera de los casos, la teoría viene determinada por ella. Por eso, sin reestructurar los fundamentos de la psicología no se pueden aceptar sus resultados como algo definitivo e ⁴²⁶ incorporarlos a las tesis del materialismo dialéctico. Y lo que justamente hace falta es construir la psicología marxista, es decir, comenzar por su base psicológica.

¿Cómo se puede construir la psicología marxista partiendo de las tesis generales del materialismo dialéctico? Para responder a esta pregunta Vygotski proponía tomar el ejemplo clásico de la economía política marxista, expuesta en «El capital», en el que se muestra cómo sobre la base de los principios generales del materialismo dialéctico se puede desarrollar la metodología de una ciencia concreta. Tan sólo después de haber sido elaborada la base metodológica de la ciencia cabe estudiar los hechos concretos obtenidos por investigadores que mantengan diferentes posiciones teóricas. Entonces será posible asimilar orgánicamente esos hechos y no ir a la zaga de los mismos, no caer en sus redes ni transformar la teoría en un conglomerado ecléctico de distintos hechos, hipótesis y metodologías.

Con esto, Vygotski fue el primero de los psicólogos soviéticos que hizo ver la importancia que para la creación de la psicología marxista tenía el desarrollo de su teoría filosófico-metodológica de «nivel intermedio».

En esos mismos trabajos de 1925-27, Vygotski intenta determinar el camino concreto de estructuración de la base teórico-metodológica de la psicología marxista. Por ejemplo, a su trabajo «El significado histórico de la crisis de la Psicología» le sirven de epígrafe las conocidas palabras del Evangelio: «La piedra que despreciaron los constructores se convirtió en la más importante». A continuación explica que se trata de los constructores de la ciencia psicológica. La «piedra» tiene un doble significado: por un lado, se refiere a la teoría filosófico-metodológica de «nivel intermedio» y, por otro, a la actividad práctica del hombre.

La tesis sobre la extraordinaria importancia de la actividad práctica del hombre para la psicología resultaba paradójica en la psicología universal y soviética de los años 20. En aquel momento, la corriente que predominaba era el estudio de la actividad motriz externa del hombre, mediante su fraccionamiento en actos elementales aislados de conducta (behaviorismo), en reacciones motrices (reactología) o en reflejos (reflexología), etc. Nadie se ocupaba de analizar la actividad práctica en toda su complejidad, a excepción de los especialistas en psicología del trabajo. Pero incluso para ellos y para otros psicólogos ése era un dominio puramente aplicado y consideraban que las leyes fundamentales de la vida psíquica del hombre no podían surgir mediante el análisis de su actividad laboral práctica.

Vygotski opinaba justamente lo contrario, ya que él atribuía precisamente a la psicología del trabajo, a la psicotecnia, un papel rector para el desarrollo de la ciencia psicológica. Bien es verdad que a continuación precisaba que no se refería a los métodos, resultados y tareas concretas de la psicotecnia, como tampoco a sus planteamientos generales, sino al hecho de que había sido la primera en analizar desde un punto de vista psicológico la actividad práctica laboral del hombre, aún no comprendiendo en toda su magnitud la importancia crucial de este problema para la ciencia psicológica. [427](#)

La idea de Vygotski era clara: los fundamentos teórico-metodológicos de la psicología marxista deberían comenzar a elaborarse a partir del análisis psicológico de la actividad práctica, laboral del hombre, a partir de posiciones marxistas. Ahí es precisamente donde yacen las leyes fundamentales y las unidades iniciales de la vida psíquica del hombre.

Apartado 04

Poner en práctica las ideas que Vygotski había formulado en un nivel general era una cuestión extraordinariamente difícil. Pero ese proyecto de reestructuración de la psicología estaba totalmente acorde con la época revolucionaria de los años 20 y tales ideas no podían por menos de atraer hacia Liev Semiónovich a la juventud talentosa. Es precisamente a lo largo de aquellos años cuando se crea la escuela psicológica de Vygotski, que desempeñó un gran papel en la historia de la psicología soviética. Sus primeros colaboradores en 1924 fueron A. N. Leontiev y A. R. Luria. Algo más tarde se unieron L. I. Bozhovich, A. V. Zaporózhets, R. Ye. Liévina, N. G. Morózova y L. S. Slávina. Aquellos mismos años, L. V. Zánkov, Yu. V. Kotiéleva, Ye. I. Pashkovskaia, L. S. Sájarov, I. M. Soloviov y otros participaron activamente en las investigaciones realizadas bajo la dirección de Vygotski. Después, comenzaron a trabajar con Liev Semiónovich sus discípulos leningradenses D. B. Elkonin, Zh. I. Shif y otros.

El Instituto de Psicología adjunto a la Universidad de Moscú primero, la Academia de Educación Comunista N. K. Krúpskaia después, así como el Instituto Experimental de Defectología fundado por el propio Vygotski, fueron la base de operaciones para los trabajos de Vygotski y sus colaboradores. Para Liev Semiónovich revistieron gran importancia sus contactos científicos con la clínica de enfermedades nerviosas del primer Instituto de Medicina de Moscú (oficialmente comenzó a trabajar en ella en 1929).

El período de la actividad científica de Vygotski y sus colaboradores comprendido entre 1927-1931 es excepcional por su intensidad y sus repercusiones en la historia ulterior de la psicología soviética. Es precisamente entonces cuando se desarrollaron las bases de la teoría histórico-cultural de la evolución de la psique. Sus principios fundamentales aparecen formulados en los trabajos de Vygotski «El método instrumental en pedagogía» (1928), «El problema del desarrollo cultural del niño» (1928), «Raíces genéticas del pensamiento y el lenguaje» (1929), «Apuntes sobre el desarrollo cultural del niño normal» (1929, manuscrito), «El método instrumental en psicología» (1930), «El instrumento y el signo en el desarrollo del niño» (se publica por primera vez en la presente edición), «Estudios sobre la historia del comportamiento» (1930, conjuntamente con A. R. Luria), «Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores» (1930-31, la primera parte se publicó en 1960, en edición rusa con el mismo título; la segunda se publica por vez primera en la presente edición) y algunos otros. Muchos de los conceptos [428](#) clave sobre la teoría histórico-cultural se exponen en el conocidísimo libro de Vygotski «Pensamiento y lenguaje» (1933-34). Además, para comprender la teoría histórico-cultural son importantes los trabajos de los colaboradores de Vygotski tales como «Sobre los métodos de investigación de los conceptos» de L. S.

Sájarov (1927), «El desarrollo de la memoria» de A. N. Leontiev (1931), «El desarrollo de los conceptos cotidianos y científicos» de Zh. I. Shif (1931) y otros.

Fiel a sus presupuestos teóricos, Vygotski no se ocupó de estudiar los fenómenos psíquicos en sí, sino de analizar la actividad práctica. Como es sabido, los clásicos del marxismo destacaron de esta actividad, en primer lugar, su condición instrumental, el carácter mediado del proceso laboral por medio de herramientas. Vygotski decidió comenzar mediante una analogía el análisis de los procesos psíquicos. En su mente surgió una hipótesis: ¿no sería posible hallar un elemento de mediación en los procesos psíquicos del hombre en forma de instrumentos psíquicos? Las conocidas palabras de F. Bacon: «Ni la simple mano, ni la razón entregada a sí misma disponen de gran fuerza. Las cosas se resuelven a base de herramientas y medios auxiliares» (Obras, 1978, t. 2, pág. 12) confirmaban indirectamente su proposición. Naturalmente, el pensamiento de F. Bacon encierra más de un significado y cabe interpretarlo de diferentes maneras. Pero su importancia para Vygotski radicaba tan sólo en que servía de confirmación a su propia hipótesis, basada en la teoría de K. Marx sobre la actividad laboral.

Según las ideas de Liev Semiónovich, en los procesos psíquicos del hombre hay que distinguir dos niveles: el primero es la razón entregada a sí misma; el segundo es la razón (proceso psíquico) armada de instrumentos y medios auxiliares. E igualmente hay que distinguir dos niveles de actividad práctica: el primero, la «simple mano», el segundo, la mano armada de herramientas y elementos auxiliares. En este sentido, tanto en la esfera práctica del hombre como en la psíquica la importancia decisiva estaba precisamente en el segundo nivel, el de los instrumentos. En el campo de los fenómenos psíquicos Vygotski dio al primer nivel el nombre de procesos psíquicos «naturales» y al segundo el de procesos psíquicos «culturales». El proceso «cultural» es el natural convertido en mediato a través de instrumentos y medios auxiliares psíquicos específicos.

No es difícil darse cuenta de que la analogía entre los procesos de trabajo y la psique realizada por Vygotski era bastante aproximada. Como habían demostrado los clásicos del marxismo, la mano del hombre constituye el órgano y el producto del trabajo. Por consiguiente, la contraposición tan brusca entre la «simple mano» y la mano armada de herramientas carece de justificación. Tampoco se justifica tan rigurosa contraposición entre los procesos psíquicos «naturales» y «culturales». La terminología elegida por Vygotski daba pie a confusiones, ya que surgía la pregunta: ¿es que no son culturales todos los procesos psíquicos del hombre actual? Semejante inconsistencia en las ideas de Liev Semiónovich dio lugar a una crítica justificada, tanto en vida del psicólogo como después de su muerte. [429](#)

Al mismo tiempo, hay que señalar que Vygotski necesitaba en la primera etapa de su trabajo contraponer ambos niveles para matizar la tesis principal de su teoría sobre el valor decisivo de los instrumentos psicológicos en la evolución de los procesos psíquicos.

Es verdad que durante los años 20, W. Köhler abordó el papel de los instrumentos en la vida psíquica desde otra perspectiva. Por aquel entonces fueron publicados los resultados de sus experimentos sobre los antropoideos. En ellos, el autor muestra concretamente que los objetos materiales externos —palos, cajas, etc.— pueden no limitarse a desempeñar un papel ejecutivo pasivo en la resolución de las tareas por parte de los monos, sino incorporarse activamente a la estructura de sus procesos psíquicos (la inclusión de palos en la situación daba lugar a la reestructuración del campo visual del animal, lo que para el gestaltista Köhler significaba un cambio en la estructura del proceso psíquico).

Los experimentos de Köhler produjeron un gran impacto entre los psicólogos, y durante los años 20 algunos hombres de ciencia intentaron trasladarlos a la psicología infantil. Los mencionados experimentos sintonizaban con las ideas de Vygotski. El fue quien inició la traducción al ruso de la monografía de Köhler «Experimentos sobre la inteligencia de los chimpancés» y escribió la introducción a la misma. Posteriormente, Liev Semiónovich se refirió con frecuencia («Pensamiento y lenguaje», «Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores», etc.) a los resultados de las investigaciones de Köhler y de los científicos que trataban de realizar los experimentos equivalentes en el campo de la psicología infantil (K. Bühler, K. Koffka y otros). Vygotski, que se orientaba hacia el estudio de la actividad práctica con ayuda de objetos, veía en los experimentos de Köhler (que demostraban el papel activo de los instrumentos externos en la reestructuración de las funciones psíquicas) una vía para enfocar el estudio de una de las derivaciones de esa actividad.

W. Köhler se acercó al problema exclusivamente en un plano metodológico-experimental. Como destacado gestaltista, partía de posiciones teórico-metodológicas opuestas a las de Vygotski. Estando como estaba muy lejos de comprender el trascendental papel de la actividad laboral, Köhler no podía, evidentemente, destacar el instrumento como elemento central de mediación de las funciones psíquicas. Aunque resulte paradójico, él, que fue el primero en describir la reestructuración del proceso psíquico a través de un instrumento externo, no vio el carácter específico del instrumento, considerándolo únicamente como uno de los elementos del campo visual. Así, el problema de la actividad, que para Vygotski era central, estaba cerrado para él. El propio Liev Semiónovich destacaba justamente el carácter específico que adquiere la acción mediada por instrumentos en los procesos psíquicos, sobre todo en su determinación histórico-social en el hombre.

A la hora de valorar el significado de la analogía entre el trabajo y los procesos psíquicos y la contraposición entre los dos niveles de procesos psíquicos que propone Vygotski, hemos de considerar actualmente estas [430](#) concepciones suyas no por sí mismas, sino en el contexto de las Premisas y del desarrollo ulterior de toda su teoría, en función de las consecuencias a que han dado lugar.

¿Cuál era la aportación concreta de la hipótesis de los «instrumentos psicológicos» y de los dos niveles de funciones psíquicas? La respuesta a esta pregunta, destinada en gran medida a confrontar la legitimidad de esa hipótesis y a determinar la analogía real entre procesos psíquicos «naturales» y «culturales», demostrará el grado de legitimidad y fecundidad de la hipótesis de Vygotski para la ciencia psicológica. Es sabido que psicólogos que partían de parámetros totalmente distintos (comprensión, voluntariedad, etc.) dividían todas las funciones psíquicas en superiores (pensamiento conceptual, memoria lógica, atención voluntaria, etc.) e inferiores (pensamiento en imágenes, memoria mecánica, atención involuntaria, etc.). Haber establecido esa distinción constituía de por sí un importante avance para la ciencia psicológica. Sin embargo, en seguida se plantearon una serie de preguntas acerca de la relación existente entre las funciones superiores e inferiores o acerca del origen de cualidades tan específicas de las funciones psíquicas superiores como son la voluntariedad, la comprensión, etc.

Las principales teorías deberían dar respuesta a tales preguntas. Pero unas corrientes (la teoría asociacionista, el behaviorismo) perdían de hecho la diferencia cualitativa entre las funciones superiores y las elementales al tratar de traducirlas a su idioma, es decir, al descomponer unas y otras en determinados componentes elementales (Vygotski lo denominaba atomismo). [3] Sin embargo, la propia evidencia de la diferencia cualitativa entre las funciones psíquicas inferiores y superiores era muestra patente de la fragilidad de tales planteamientos.

Por el contrario, las corrientes opuestas (la «psicología comprensiva») consideraban la diferencia cualitativa entre las funciones superiores y las elementales como un hecho fundamental. Aducían, en primer lugar, la integridad de la estructura y el carácter racional de los procesos psíquicos, manifestándose categóricamente en contra del «enfoque atomístico». Pero los psicólogos de esa orientación, que en el plano filosófico mantenían posiciones idealistas, y que «tiraban al niño con el agua de la bañera», negaban en general la posibilidad de una explicación causal de los fenómenos psíquicos y negaban la validez de los métodos naturales científicos en psicología. Para ellos, el límite al que la psicología podía aspirar era el de comprender los nexos existentes entre los fenómenos psíquicos, sin tratar de incorporarlos a la red de relaciones de causa-efecto que cubre los acontecimientos del mundo físico real. Como resultado de ello, los psicólogos de esta orientación no podían hallar un nexo entre las funciones psíquicas superiores y las inferiores.

La hipótesis planteada por Vygotski ofrecía una nueva solución al problema de la relación entre las funciones psíquicas superiores y las elementales. Las funciones psíquicas inferiores, elementales, estaban para él relacionadas con la fase de los procesos psíquicos naturales, y las superiores, con la de los mediados, «culturales». Ese enfoque explicaba, de manera 431 novedosa, tanto la diferencia cualitativa entre las funciones psíquicas superiores y las elementales (que estriba en el carácter mediado de las superiores a través de «instrumentos») como el nexo entre ambas (las funciones superiores surgen sobre la base de las inferiores). Finalmente, las peculiaridades de las funciones psíquicas superiores (por ejemplo, su carácter arbitrario) tenían su explicación en la existencia de «instrumentos psicológicos».

A través de la hipótesis del carácter mediado de los procesos psíquicos mediante «instrumentos» peculiares, Vygotski trataba de introducir en la ciencia psicológica las directrices de la metodología dialéctica marxista, no de un modo declarativo, sino materializado en un método. Esa es la principal característica de toda la obra de L. S. Vygotski y en ella precisamente radica su éxito.

Apartado 05

Puede decirse que el problema de la metodología es central en la obra de L. S. Vygotski. La dialéctica interna constituyó siempre un rasgo característico de su forma de pensar. Basta recordar sus trabajos tempranos (por ejemplo, «Psicología del arte»). Semiónovich no tenía destacar como rasgo principal, determinante, de nuestra percepción de las obras de arte precisamente la contradicción inherente a la propia obra. Esa toma de postura aparece claramente en su forma de analizar un fenómeno, destacando los factores contrapuestos que luchan entre sí y viendo en esta lucha la fuerza motriz del desarrollo.

Es propio del pensamiento de Vygotski el historicismo en el análisis de los fenómenos (es importante recordar a este respecto las raíces humanísticas de su obra y en particular la gran influencia que ejerció en él la escuela de A. A. Potevniá, con el método histórico desarrollado por este último en la crítica literaria). Todas estas premisas le ayudaron a alcanzar la dialéctica marxista, a dominar el método histórico marxista. La consecución de los fundamentos de la dialéctica marxista elevaron el modo de pensar de Vygotski a una fase cualitativamente nueva.

La hipótesis del carácter mediado de las funciones psíquicas incluía implícitamente los elementos de un enfoque histórico global. El propio Vygotski los expuso con precisión y les hizo alcanzar un final lógico en trabajos como «Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores» y «Pensamiento y lenguaje».

La idea básica de Vygotski de que en las funciones psíquicas actúan como mediadores determinados «instrumentos psicológicos» tenía sentido tan sólo porque las propias funciones psíquicas eran contempladas como formaciones integrales con una complicada estructura interna. Ese planteamiento suprimía de inmediato el «análisis atomístico», que constituía un defecto intolerable de las corrientes materialistas en la psicología de los años 20 (el behaviorismo, la reflexología, etc.). Al mismo tiempo, se abría con ello la perspectiva de un 432 enfoque materialista global y objetivo en el análisis de lo psíquico, que era interpretado como un sistema no cerrado, estructurado de forma compleja, abierto al mundo exterior (en el carácter .cerrado de lo psíquico veía Vygotski el defecto principal de los conceptos integrales idealistas que desarrollo, por ejemplo, la «psicología de la comprensión».

Naturalmente, en los años 20-30 no era sólo Vygotski quien trataba de ver las funciones psíquicas como formaciones estructurales complejas, abiertas al mundo exterior. También los gestaltistas mantenían puntos de vista similares. Sus trabajos, particularmente los experimentos de W. Köhler dedicados a analizar el intelecto de los antropoideos causaron una fuerte impresión en Vygotski (véanse las referencias en páginas anteriores). Pero para apreciar la diferencia interna entre su metodología y las posiciones de los psicólogos gestaltistas es importante tener en cuenta otro momento de la teoría de la integridad, desarrollado por él: su historicismo.

El concepto de historicismo era en general ajeno a los psicólogos gestaltistas, que trataban de estudiar la situación «aquí y ahora». Para Vygotski, su idea inicial del carácter mediado de las funciones psíquicas naturales por «instrumentos psicológicos» específicos encerraba ya la necesidad de considerar las funciones psíquicas culturales, superiores, como formaciones históricas, es decir, de recurrir al método histórico para su estudio. Veía en principio tres caminos posibles para el análisis histórico de la formación de las funciones psíquicas superiores: el filogenético, el ontogenético y el patológico (observando en pacientes el proceso de deterioro de estas funciones). Las investigaciones ontogenéticas («Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores», «Pensamiento y lenguaje») juegan un papel protagonista en su obra.

Es importante señalar que la globalidad y el historicismo son por principio inseparables en Vygotski. Estas dos proyecciones de una misma idea —la del carácter mediado de los procesos psíquicos— es comprensible desde posiciones dialécticas.

Al hablar del historicismo de Vygotski es necesario distinguirlo de los enfoques históricos que tuvieron lugar durante los años 20-30 entre otros psicólogos. Es sabido que uno de los rasgos característicos de la psicología del siglo XX es su reconocimiento como ciencia histórica, una ciencia que se ocupa de la evolución. Muchas de las escuelas psicológicas de entonces, que trataban de abarcar todo el conjunto de los fenómenos psíquicos (la psicología profunda, la escuela francesa, etc.) consideraban que la psique estaba organizada según el principio de un sistema de niveles. Pero la cuestión consistía en establecer cuáles eran los determinantes del desarrollo filio y ontogénico de la psique en las diferentes teorías.

La idea del desarrollo (en el plano ontogenético) era central para la psicología infantil que surgió a finales del siglo XIX (C. Darwin, W. Preyer y otros) y desde el principio se estructuró bajo la influencia determinante de la teoría evolucionista: el desarrollo de la psique del niño se enfocaba desde el punto de vista de su valor de adaptación (en este mismo plano se [433](#) llevaba a cabo la comparación entre el desarrollo onto y filogenético —véase la ley de la recapitulación de S. Hall, muy próxima en esencia a la ley biogenética). Las ideas del desarrollo, desde una interpretación en el plano biológico-evolutivo, eran también cardinales para la psicología animal, en trance de formación en aquel periodo.

W. Dilthey, fundador de la psicología descriptiva, y sus continuadores trataron de introducir el principio del historicismo en psicología. Como es sabido, Dilthey mantenía posiciones idealistas e interpretaba la vida psíquica como puramente espiritual. Al referirse a la historia, lo que estaba considerando fundamentalmente era la historia de la cultura, y lo hacía también desde posiciones idealistas, esto es, contemplándola sólo como manifestación de la actividad espiritual del hombre. Por eso, al criticar al continuador de Dilthey, E. Spranger, en su «Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores», Vygotski escribía que cuando aquél intentaba aproximar la historia y la psicología lo que de hecho estaba haciendo era acercar lo espiritual a lo espiritual (y esto es aplicable al propio Dilthey).

Los psicólogos franceses interpretaban a su manera el principio del historicismo, relacionándolo estrechamente con el problema de la condicionalidad social de la psique. Así, E. Durkheim, uno de los fundadores de la escuela francesa, consideraba la sociedad como el conjunto de representaciones colectivas. L. Levy-Bruhl, en sus conocidos trabajos sobre la psicología de los pueblos primitivos, expresaba la idea de que no sólo el contenido, sino también las formas de pensar del hombre (la lógica del hombre o, más exactamente, la relación entre los momentos lógicos y paradójicos en su forma de pensar) es un concepto histórico, en desarrollo.

Hacia los años 20, el liderazgo en la escuela francesa lo ocupaba un científico tan notable como P. Janet, que trataba de combinar el historicismo con el planteamiento de la actividad. Eso le permitió llegar a una serie de profundos pensamientos sobre la naturaleza y la evolución de la psique, que influyeron notablemente en el ulterior desarrollo de la ciencia psicológica. Lanzó concretamente la hipótesis de que, durante el proceso de su evolución, el niño interioriza las formas sociales de comportamiento que los adultos utilizan con él desde el comienzo de su vida. El investigador trató de seguir detalladamente el proceso de la interiorización en los casos de la memoria y el pensamiento. Pero en ese caso, Janet, lo mismo que toda la escuela francesa de ese momento, partía de que originalmente el hombre es asocial, que la socialización le es implantada desde fuera. En su análisis de la actividad del hombre y de la vida social, Janet se hallaba muy lejos del marxismo: consideraba la cooperación como la principal relación social, como cabe esperar en un hombre de ciencia que veía el medio exterior de los nexos sociales, pero que no consideraba trascendentales las relaciones económicas que les sirven de fundamento.

En comparación con los planteamientos anteriores, el historicismo de Vygotski tiene otro carácter. El suyo es un intento de aplicar en psicología el método de Marx. Así, para él, los determinantes en la evolución psíquica [434](#) del hombre no son la maduración biológica en la ontogénesis, ni la adaptación biológica a lo largo de la lucha por la existencia en la filogénesis (la psicología infantil y la psicología animal de la corriente evolucionista), ni la asimilación por parte del hombre de las ideas del espíritu universal, encarnadas en las creaciones de la cultura («psicología de la comprensión» de W. Dilthey), ni tampoco las relaciones de cooperación social (teoría

de P. Janet), sino la actividad laboral del hombre con ayuda de instrumentos. Ese planteamiento mantiene una estrecha relación orgánica con la hipótesis del carácter mediado de los procesos psíquicos a través de los instrumentos.

Puede decirse que antes de Vygotski el análisis ontogenético seguía un método de cortes transversales: se procedía a medir el nivel de desarrollo y comportamiento del niño, el estado de las diferentes funciones psíquicas en diferentes edades y después, de acuerdo con los resultados de las mediciones aisladas, que proporcionaban puntos discretos en el eje de la edad, se trataba de establecer el cuadro general del desarrollo.

Para Vygotski, los defectos de tal método eran evidentes. El consideraba que la hipótesis del carácter mediado abría vías a otro método de analizar el desarrollo psíquico en la ontogénesis, y que, estriba en la posibilidad de modelar (expresándonos en términos de los años 60) el mismo proceso. Y en efecto, en numerosos casos el método histórico-genético de Vygotski proporcionó resultados inaccesibles al de los cortes transversales.

El estudio de la historia de la formación de las funciones psíquicas superiores en la ontogénesis y de la filogénesis como formaciones constituidas sobre la base de funciones psíquicas elementales, que actúan de forma mediada a través de instrumentos psicológicos, se convirtió en el tema central de las investigaciones de Vygotski y sus colaboradores.

Apartado 06

En esa perspectiva, la primera pregunta se refiere a los instrumentos psicológicos: ¿qué son y cuál es el mecanismo de su acción mediada?

Para ilustrar el origen de la idea del carácter mediado, L. S. Vygotski recurre al ejemplo de un enfermo de parkinsonismo, internado en la Clínica G. I. Rossolimo. Cuando le decían al paciente que anduviese, éste sólo era capaz de responder intensificando el temblor, pero no lograba andar. Cuando colocaban en el suelo ante él unos papeles blancos alineados y le volvían a decir que anduviese, el temblor disminuía y el paciente comenzaba a desplazarse, pisando un papel tras otro.

Vygotski justificaba estos resultados diciendo que el enfermo se encuentra ante dos series de estímulos. La primera serie son las órdenes verbales, incapaces de despertar en él el comportamiento adecuado. Entonces surge en su ayuda la segunda serie, los trozos de papel blanco que actúan de forma mediada en la reacción inicial del enfermo: es precisamente la segunda serie de estímulos la que actúa como medio rector del comportamiento, de ahí 435 que Vygotski la denomine estímulos-medios [4]. En esta descripción, la idea de Vygotski parece estar cercana a la psicología del comportamiento, aunque pronto queda patente que semejante proximidad es puramente terminológica. Los behavioristas se limitarían en este caso a analizar la conducta observable, mientras que Vygotski lo considera solamente un ejemplo, cuya importancia estibaría en el estudio del proceso de carácter mediado de las funciones psíquicas a través de los estímulos-medios y en modo alguno en las meras reacciones comportamentales. En cuanto a los estímulos-medios, su círculo se iba ensanchando infinitamente. Así, en la tesis de su informe «El método instrumental en psicología» (1930) Vygotski cita como ejemplo de estímulos-medios (instrumentos psicológicos), la lengua, las diferentes formas de numeración y cálculo, los mecanismos mnemotécnicos, los simbolismos algebraicos, las obras de arte, la escritura, los esquemas, los diagramas, los mapas, los dibujos, toda clase de signos convencionales, etc. Aquí hay que volver a reconocer el mérito de la audacia científica de Vygotski, al decidir englobar en una misma serie objetos claramente incomparables externamente. En aquel entonces, la concepción general hacía que el psicólogo estudiara por un lado los dispositivos secundarios, que desempeñaban un papel ejecutivo («hacer un nudo en la memoria», etc.), y por otro, las formaciones psicológicas básicas (por ejemplo, el lenguaje).

Pero, ¿qué tienen en común objetos tan heterogéneos, desde la palabra hasta el nudo en la memoria? En primer lugar, que todos son creaciones artificiales de la humanidad y que constituyen elementos de la cultura (de ahí la denominación de histórico-cultural que tiene la teoría de Vygotski). Además, todos esos estímulos-medios o instrumentos psicológicos estaban dirigidos hacia el exterior, hacia los iguales. Sólo después los instrumentos psicológicos se dirigen hacia uno mismo, es decir, se convierten en un medio rector de los procesos psíquicos propios en el plano individual para después desarrollarse internamente. La función psíquica actúa de forma mediatizada desde dentro y decae la necesidad de un estímulo-medio externo (con respecto al individuo en cuestión). Vygotski denominará a todo este proceso, de principio a fin, «círculo completo de desarrollo histórico-cultural de la función psíquica».

En el artículo «El problema del desarrollo cultural del niño» (1928) describe detalladamente este proceso con motivo de los experimentos sobre recordación de palabras, llevados a cabo con niños por él y sus colaboradores. En esos experimentos los dibujos desempeñaban el papel de estímulos-medios. Si en una primera etapa el experimentador tenía que mostrar los dibujos al niño, en una segunda era éste quien los elegía (giro del instrumento hacia uno mismo) y en la tercera se producía el desarrollo interno, es decir, desaparecía la necesidad del dibujo. En el mismo artículo, Vygotski señala varios tipos posibles de desarrollo interno: el que consistiría en una simple sustitución de los estímulos externos por otros internos, el de «sutura», que uniría en un mismo acto las partes del proceso que antes eran relativamente independientes y, por último, el de asimilación del carácter mediado que 436 tiene la propia estructura y que constituye el tipo más perfecto de desarrollo.

Por consiguiente, la lógica interna de la evolución de su teoría, conduce de lleno a Vygotski a los problemas de interiorización, que durante aquellos años estudiaba minuciosamente la escuela francesa. Pero existía una diferencia básica en la manera de entender la

interiorización por ambas partes. Para la primera, a la conciencia individual asocial originaria se le implantan desde fuera ciertas formas de conciencia social (E. Durkheim) o se le aportan elementos de una actividad social externa, de colaboración social (P. Janet). Para Vygotski, en cambio, la conciencia se forma únicamente en el proceso de interiorización y no existe conciencia asocial filogenética u ontogénica alguna.

En estas pruebas se vio confirmada experimentalmente la tesis fundamental de Liev Semiónovich. Gracias al carácter mediado del proceso psíquico a través de instrumentos psicológicos el propio proceso se modifica y se reorganiza su estructura (por ejemplo, la memoria lógica se forma sobre la base de la memoria sensorial). Aquí aparece en embrión otra idea más de Vygotski: la de que en el proceso de la ejecución lógica se incorpora indefectiblemente a la memoria. Ello se habría de convertir más tarde en el punto de partida del concepto de sistemas psicológicos que Vygotsky desarrolla (véase más adelante).

En las investigaciones sobre el proceso de ejecución mediada, el método - histórico-genético de Vygotski tiene una importancia básica. Ahí, en los hechos empíricos, es donde se manifiesta la gran fuerza heurística de este método, aunque fueran hechos que la ciencia psicológica conocía en parte con anterioridad. El mismo Vygotski, en su artículo «El problema del desarrollo cultural del niño» recuerda, por ejemplo, los experimentos de A. Binet sobre la recordación, en los que pone en claro que el sujeto recurre a diferentes procedimientos para aumentar la cantidad de cifras a recordar. Sin embargo, ni Binet ni otros psicólogos, que conocían perfectamente hechos análogos (existía el conocido término de «mnemotécnica»), fueron capaces de interpretarlos como correspondía. Veían en ellos tan sólo un cómodo procedimiento técnico de recordación, que en el mejor de los casos tenía un valor aplicado o que simplemente constituía un caso curioso, un truco (Binet escribió sobre la simulación de la memoria con ayuda de la mnemotécnica).

Nadie fue capaz de ver en ello la clave para el descubrimiento de las regularidades fundamentales de la vida psíquica. Hay que tener además en cuenta que las investigaciones se llevaban a cabo con adultos, y los experimentadores, al estudiar, por ejemplo, la amplitud de la atención, no se planteaban la cuestión del desarrollo ontogénico y filogénico de la correspondiente función psíquica. El significado fundamental de los hechos en cuestión sólo se podía descubrir siguiendo, como hizo Vygotski, el camino del análisis histórico-genético (precisamente el histórico-genético, que permitía obtener la formación de una u otra función y no simplemente un análisis mediante cortes transversales). 437

La hipótesis del carácter mediado de las funciones psíquicas en combinación con el método histórico-genético descubría ante Vygotski nuevas perspectivas de investigación. Este planteamiento le permitía destacar la unidad principal de la vida psíquica, como puede verse en los artículos «El método instrumental en psicología» y «El problema del desarrollo cultural del niño», donde analiza el caso de los procesos de recordación. En el primero de ellos escribe: «En la recordación natural se establece un nexo (reflejo condicionado) asociativo directo A — B entre los estímulos A y B; en la recordación mnemotécnica de la misma impresión con ayuda del instrumento psicológico X (nudo en el pañuelo, esquema mnemotécnico), en lugar del nexo directo A — B se establecen dos nuevos: A — X y X — B; cada uno de ellos es un proceso reflejo condicionado igual de natural... que el nexo A — B; el hecho nuevo, artificial, instrumental viene dado por la sustitución del nexo A — B por dos: A X y X — B, que conducen al mismo resultado, pero por otro camino (véase el esquema de la pág. 66 del presente volumen).

Para comprender correctamente esta idea de Liev Semiónovich hay que tener en cuenta que para él los procesos de recordación actuaban únicamente como modelos. En cuanto a los de carácter mediado tienen, según su hipótesis, importancia primordial para cualquier función psíquica. Por eso, el esquema que ofrece Vygotski tiene valor universal. Se trata en este caso de la sustitución del esquema binomial de análisis, aceptado por toda la psicología de los años 20, por otro nuevo, trinómico, en el que entre el estímulo y la reacción se intercala un tercer miembro, intermedio, de carácter mediado; el estímulo-medio o instrumento psicológico. El pathos de la idea de Vygotski consiste en que la unidad de análisis que conserva las propiedades fundamentales de las funciones psíquicas estribaría únicamente en ese esquema trinómico, que no podría dividirse más.

Surgía, por tanto, una pregunta decisiva: ¿es verdad que la hipótesis de carácter mediado, planteada por Vygotski, permite establecer una unidad universal nueva y adecuada para la estructuración de las funciones psíquicas? Si es así, Vygotski podía comenzar a resolver el problema de la conciencia desde las posiciones del método histórico-genético. Al principio, las vías de verificación fueron primero la memoria y después la atención («Desarrollo de las formas superiores de la atención en la edad infantil», 1925). En el curso de los experimentos sobre la atención, la hipótesis del carácter mediado obtuvo una nueva confirmación: la estructura de los procesos de atención también se reorganiza gracias a instrumentos psicológicos.

El siguiente paso en el programa de investigación de Vygotski y sus colaboradores consistió en la verificación de la hipótesis del carácter mediado en una función psíquica tan fundamental como el pensamiento. No obstante, estas investigaciones produjeron muy pronto nuevos e inesperados resultados. 438

Apartado 07

Es sabido que el pensamiento se entrelaza estrechamente con el lenguaje. Algunos psicólogos (por ejemplo, J. Watson) habían llegado a la conclusión de que el pensamiento se reduce al lenguaje interno. En este sentido, para Watson la ontogénesis del pensamiento seguía la secuencia: lenguaje en voz alta — murmullo — lenguaje interior. Sin embargo, las investigaciones llevadas a

cabo a principios de siglo por la escuela de Wurtzburgo pusieron de manifiesto que el pensamiento y el lenguaje están muy lejos de coincidir.

Había por tanto dos puntos de vista sobre el particular: el que sostenía la total identificación entre el pensamiento y el lenguaje y el que sostenía la total diferenciación. El carácter unilateral de estas posiciones dio lugar a la aparición de numerosísimas tendencias intermedias y de compromiso. Desde el principio, L. S. Vygotski estuvo en desacuerdo con un método cuya lógica se basaba en estudiar los procesos del pensamiento a través del lenguaje en personas adultas y mediante la disociación de esos procesos en los elementos de que se componen. El pensamiento era considerado independiente del lenguaje y éste, independiente del pensamiento. Después, los psicólogos intentaron, según palabras de Vygotski, imaginarse la relación entre uno y otro como una dependencia puramente mecánica entre dos procesos distintos («Pensamiento y lenguaje», capítulo primero). Aquí encontró claramente los dos principales defectos de los psicólogos: el análisis por elementos y el antihistoricismo.

De ahí que la verdadera respuesta a la pregunta sobre la relación entre el pensamiento y el lenguaje pudiera únicamente salir de las investigaciones histórico-genéticas. La psicología había acumulado ya algún material empírico. Así, en los años 20, las investigaciones de W. Köhler arrojaron nueva luz a estas preguntas. Por un lado, descubrió en los monos lo que él denominó inteligencia instrumental, y parecía plausible un nexo entre éste y el pensamiento humano (en particular el verbal). Podía considerársele como uno de los niveles filogenéticamente antecesores del pensamiento humano. Por otro lado, en los chimpancés se descubrieron algunas analogías con el lenguaje antropoide. Pero lo más interesante era que el propio Köhler y otros investigadores que replicaron su experimento coincidían en la opinión de la ausencia de nexo entre la inteligencia instrumental y los rudimentos de lenguaje en los monos. Resultaba, por consiguiente, que las raíces genéticas del pensamiento y el lenguaje humanos eran distintas y sólo se cruzaban en determinada etapa.

A la luz de estos hechos y de acuerdo con la lógica general de su concepción, Vygotski llegó a la conclusión de que el lenguaje es un instrumento psicológico que actúa de forma mediada en un estadio temprano del pensamiento (por estadio temprano del pensamiento sobreentendía la actividad práctica). Como resultado de ese carácter mediado se forma el pensamiento verbal. Liev Semiónovich expresaba aforísticamente esta idea, parafraseando la locución proverbial de «Fausto». En lugar de la expresión 439 bíblica «En el principio fue la palabra» Goethe escribe: «Primero fueron los actos». Para Vygotski, en el problema de la génesis del pensamiento, el centro lógico se desplaza a la palabra «primero». Por tanto, primero fueron los actos (la actividad práctica), que actuaron de forma mediada a través de la palabra. En eso suponía Vygotski que consistía el problema en el plano filogenético.

En principio, algo parecido debía producirse también en la ontogénesis. J. Piaget llevó a cabo durante los años 20 una investigación ontogénica sobre el pensamiento y el lenguaje, que causó gran impresión a Liev Semiónovich. En realidad, el libro «Pensamiento y lenguaje» fue concebido en gran medida como una polémica con Piaget, aunque, naturalmente no fue ése el principal contenido del trabajo. (Es interesante señalar que el propio Piaget lo leyó tan sólo a finales de los años 50 y estuvo de acuerdo en muchos aspectos con las observaciones críticas de Vygotski.) Piaget llegó a destacar y a describir el fenómeno del lenguaje como una manifestación de la asociabilidad original inherente al niño. Posteriormente, a medida que se socializa va desapareciendo su lenguaje egocéntrico.

En el transcurso de su experimentación, Vygotski demostró de forma convincente que se produce todo lo contrario. El lenguaje egocéntrico es social desde los mismos orígenes. No desaparece, sino que se convierte en lenguaje interior, se interioriza. Al mismo tiempo, constituye un importante instrumento del pensamiento, que nace de la actividad del niño a través del empleo de objetos. El pensamiento verbal se va estructurando a medida que la actividad se interioriza. Aquí se confirma una vez más la hipótesis de Vygotski: en el pensamiento, que tiene su origen en la actividad práctica, actúa de forma mediada el lenguaje, la palabra.

Pero esta hipótesis es aún más verificable en aquellas investigaciones sobre la formación en los niños de un producto del pensamiento verbal como es la generalización. La tarea consiste en verificar si es verdad que la palabra es el medio, el instrumento psicológico que actúa de forma mediada en el proceso de generalización y formación de conceptos en los niños.

Las investigaciones a que nos referimos fueron iniciadas en 1927 por Vygotski junto con su colaborador L. S. Sájarov, y después de la muerte de este último (1928) continuadas en 1928-30 conjuntamente con Yu. V. Kotiólova y Ye. I. Pashkovskaia (la exposición detallada de los métodos y resultados de estas investigaciones figura en el trabajo de Vygotski «Pensamiento y lenguaje» y en el artículo de Sájarov «Sobre los métodos de investigación de los conceptos»).

Para analizar los procesos de generalización, Vygotski y Sájarov elaboraron el nuevo procedimiento metodológico de la doble estimulación, que consiste en la conocida modificación del método de las palabras artificiales, propuesta a comienzos de siglo por N. Ach para estudiar los conceptos. La investigación se basaba en el mismo esquema básico que el aplicado en otras funciones psíquicas. Al sujeto se le planteaba la tarea de llevar a cabo según grupos de rasgos la generalización de una serie de figuras geométricas tridimensionales, 440 que se distinguían unas de otras por su tamaño, forma y color. El papel de la segunda serie de estímulos, los estímulos-medios, lo debían desempeñar palabras artificiales carentes de significado incluidas en el experimento.

En el curso de los experimentos se obtuvo un resultado imprevisto, que dio un giro total a la investigación. Resultó que el sujeto transformaba la tarea de generalizar las figuras con ayuda de estímulos-medios en otra: la de descubrir el valor de los mencionados estímulos mediante la elección de las propias figuras geométricas. Por consiguiente, los instrumentos psicológicos, los estímulos-

medios se manifestaban bajo otra apariencia: se convertían en portadores de determinados significados. Estos datos permitieron modificar la terminología de la investigación: se comenzó a dar a los instrumentos psicológicos o estímulos-medios el nombre de signos. Vygotski empezó a utilizar la palabra signo en el sentido de «que tiene significado».

Hay que decir que Liev Semiónovich se había interesado por el papel de los signos en la vida psíquica del hombre antes de dedicarse a la psicología científica. El tema se le había planteado por primera vez cuando trabajaba en la psicología del arte. Ya en el libro «Psicología del arte» escribe que las emociones humanas son producto de determinados signos y que, basándose en el análisis de los mismos, el trabajo debe centrarse en el análisis de las emociones. En este caso, el signo representa para él un símbolo que tiene determinado significado.

Ese punto de vista, tradicional para la crítica literaria y el estudio del arte, era insólito para la psicología o la fisiología (un reflexólogo podría haber dicho también que el signo produce una emoción, pero lo consideraría como un excitante condicionado en el mismo sistema de reflejos condicionados). Fue precisamente la cultura humanística (especialmente la semántica y la semiótica), que Vygotski había logrado dominar durante los años de su trabajo en la «Psicología del arte», la que le ayudó a no dejarse influenciar por los esquemas reflexológicos en la interpretación de sus experimentos sobre la generalización, sino a ver en ellos la salida del problema del significado.

Es interesante señalar a este respecto que, ya a finales de los años 20 y comienzos de los 30, Liev Semiónovich reanudó su investigación sobre el papel de los signos en la psicología del arte, es decir, expresándonos en el lenguaje actual, sus investigaciones semióticas (entonces no existía aún la semiótica como ciencia). Inició, junto con S. M. Eisenshtéin, sus trabajos sobre la teoría del lenguaje del cine (que interrumpió la muerte de Vygotski; algunos materiales se conservan en el archivo de Eisenshtéin).

Apartado 08

Por consiguiente, para L. S. Vygotski el estudio del problema de la generalización, del desarrollo de los conceptos, de los problemas del significado de la palabra constituía el modo de analizar la ontogénesis del pensamiento, y se convertiría en el centro neurálgico de toda su teoría. [441](#)

Los experimentos llevados a cabo según el método de la doble estimulación pusieron de manifiesto que los conceptos (y junto con ellos el significado de las palabras) atraviesan varias etapas en su desarrollo.

Primera etapa (edad preescolar). Es la edad del sincretismo. En esta etapa la palabra no tiene gran importancia para el niño. Este agrupa las figuras de acuerdo con un rasgo casual (por ejemplo, por su proximidad en el espacio o por un rasgo exteriormente llamativo, etc.). Esa agrupación, basada en impresiones casuales, sería de naturaleza inestable.

Segunda etapa. Los complejos. La generalización-complejo adopta formas diversas, pero tienen en común el que, aunque el niño agrupa los objetos basándose en su experiencia sensorial directa, lo hace de acuerdo con nexos objetivos. Por cierto, que cualquier nexo puede servir de base para la inclusión del objeto en el complejo, lo único que hace falta es que esté presente. Durante el proceso de aparición de los complejos, estos nexos, como base que son de la agrupación, varían constantemente, parece que se deslizan, que pierden su configuración, conservando en común entre sí tan sólo el que se manifiestan a través de una única operación práctica cualquiera. En esta fase, los niños no pueden percibir un atributo cualquiera o una dependencia entre los objetos fuera de una situación concreta, presente, visible, en la que estos objetos manifiestan una abundancia de atributos que se entrecruzan; por eso, los niños pasan de una característica a otra, a una tercera, etcétera.

En el aspecto funcional todos los atributos son iguales, no existen jerarquías entre ellos. Un objeto concreto forma parte del complejo en tanto que unidad presente, con todos sus inalienables atributos reales. El signo verbal desempeña un papel primordial en la formación de esa generalización, interviniendo a modo de «apellido» de aquellos objetos unidos por cualquier atributo real del objeto.

Entre los complejos ocupa un lugar especial una de las formas —el pseudoconcepto—, que constituye, según palabras de Vygotski, «la forma más difundida de pensamiento complejo del niño en la edad preescolar, que predomina sobre todas las restantes y que con frecuencia es casi la única» («Investigaciones psicológicas escogidas», 1956, pág. 177). Por el modo en que el niño lleva a cabo la generalización basándose en los rasgos externos, se trataría de un concepto, pero por el tipo de proceso que conduce a la generalización es un complejo. Así, el niño puede elegir libremente y reunir en un grupo todos los triángulos, independientemente de su color, tamaño, etcétera. No obstante, un análisis detenido revela que el niño efectúa esa agrupación basándose en la captación visual del rasgo más característico de los «triángulos» (que son cerrados, que las líneas se cortan de una forma específica, etc.) sin fijarse en absoluto en las propiedades esenciales de esa figura en tanto que geométrica, es decir, sin recurrir a la idea del triángulo. Dado que ese tipo de agrupación sólo puede conseguirla alguien que domine ya ese concepto, el pseudoconcepto y el concepto coinciden en cuanto al [442](#) producto implican diferentes formas de trabajo, diferentes operaciones intelectuales.

Tercera etapa. Es el concepto propiamente dicho. Se forma mediante la abstracción de un rasgo común a una serie de rasgos seleccionados. Cuando se han establecido los rasgos abstractos y se han aislado ciertos elementos de la situación concreta, estamos en el primer estadio de la formación del concepto. El concepto propiamente dicho surge cuando una serie de rasgos abstraídos

vuelven a sintetizarse. La palabra desempeña un papel decisivo en la creación del concepto, como una forma de centrar la atención en el rasgo correspondiente. El papel de la palabra (el valor del signo verbal) es aquí completamente distinto al que juega en el nivel de los complejos.

Esta investigación proporcionó una serie de importantes resultados y planteó numerosos problemas. En el contexto de la teoría general de Vygotski es trascendental el descubrimiento del hecho de que a lo largo de la ontogénesis varían, tanto el significado de las palabras-signos, como su función, que va desde la denominación «por el apellido» hasta los medios de abstracción. También es importante que el método de la doble estimulación se viera confirmado de nuevo y mostrara que también en los procesos de generalización el signo actúa como procedimiento de carácter mediado (variando su papel en las distintas etapas).

No obstante, lo que respecta al problema mismo de la formación de los conceptos y de la generalización, la investigación de Vygotski planteó más preguntas nuevas que respuestas dio a las viejas. Su logro más importante fue el descubrimiento del nivel de los complejos y sobre todo de los pseudoconceptos. Y una pregunta surge en este punto: ¿por qué la psicología tradicional anterior a Vygotski no tenía en cuenta los pseudoconceptos? Sin duda era debido a que los consideraba conceptos y no tenía modo alguno de diferenciarlos. Para ella, el único rasgo de los conceptos era la generalización, el establecimiento de una determinada comunidad. Ese modo de plantear el problema hacía que tanto los pseudoconceptos como los verdaderos conceptos fueran indistinguibles.

Es importante tener en cuenta que esa caracterización de los conceptos no era psicológica, sino formalmente lógica. Su trasposición acrítica desde la lógica formal, donde realmente tenía una función, a la psicología, donde carecía de contenido, constituía para ésta un perjuicio del que no se daban cuenta ni los propios psicólogos. El primer golpe a esa interpretación de los conceptos lo infligió la investigación realizada por E. Jaensch durante los años 20, y el trabajo de Vygotski puso punto final a la cuestión. El método de análisis histórico-genético de Vygotski, profundamente psicológico, permitió descubrir la falta de consistencia psicológica de la definición lógico-formal del concepto, que agrupaba fenómenos psicológicos heterogéneos: el concepto auténtico y el pseudoconcepto.

Pero la paradoja del descubrimiento de Vygotski estribaba en que él mismo estaba siguiendo en su trabajo sobre los conceptos la línea evolutiva de las generalizaciones que se generan en una situación concreta, camino que [443](#) resultaría inadecuado desde un punto de vista psicológico, como su propia investigación mediante el método histórico-genético demostraría. Naturalmente, el hecho de relacionar el concepto con los objetos continúa siendo un paso indiscutible para su explicación materialista, pero no hay que confundirlo con la evidencia situacional. Incluso el nivel superior de generalización de la situación concreta no es, sin embargo, como intuía Vygotski, el nivel superior de desarrollo del propio concepto. El concepto así surgido estaría, aún en su máximo grado de abstracción, más cerca del pseudoconcepto y del complejo, con los que constituiría una continuidad: su nexa sería el contenido de la generalización que habría tras ellos. Para penetrar el nivel superior del concepto había que partir de otro principio de generalización, abordar el concepto desde otro lado.

En este sentido se dirigieron las búsquedas ulteriores de Vygotski. En ese campo le quedó mucho sin resolver, pero lo que logró conseguir (Zh. Shif trabajaría en el problema bajo su dirección en los años 1930-31) ha dejado una sensible huella en la psicología y ha conseguido posteriormente amplia aplicación práctica.

L. S. Vygotski desarrolló dos clases de conceptos: los cotidianos y los científicos. Los cotidianos son los conceptos que surgen en los experimentos anteriormente descritos. Son el nivel superior que puede alcanzar la generalización que parte de una situación evidente, la abstracción a partir de un rasgo evidente conocido. Estos conceptos son representaciones genéricas que van de lo concreto a lo abstracto. Son conceptos espontáneos. Como dijo metafóricamente el propio Lev Semiónovich en su trabajo «Pensamiento y lenguaje», se trata de «generalizaciones de cosas».

Los conceptos científicos, tal y como se demuestra en la investigación de Shif, se forman en el niño de otra manera. Son «generalizaciones de pensamientos». Se establece una dependencia entre conceptos, llevándose a cabo la formación de un sistema. A continuación tiene lugar el reconocimiento por parte del niño de su propia actividad mental, gracias a lo cual se forma en él una actitud especial hacia el objeto, que le permite reflejar en este último lo que no está al alcance de los conceptos empíricos (la penetración en la esencia del objeto). Como mostró Vygotski, el camino de la formación del concepto científico es opuesto al de la formación del concepto cotidiano, espontáneo. Es el camino de lo abstracto a lo concreto, cuando el niño reconoce mejor desde el primer momento el propio concepto que el objeto que lo representa.

Vygotski no pudo llegar al fin en la investigación de este proceso, pero su gran logro científico consistió en haber conseguido mostrar experimentalmente la diferencia psicológica entre los procesos de formación de los conceptos cotidianos y de los conceptos científicos.

¿Cómo cabe coordinar el desarrollo de los conceptos cotidianos y científicos en el niño? Vygotski ligaba este problema al más amplio de la instrucción y del desarrollo. En el curso de la investigación tropezó con el hecho de que los conceptos científicos evolucionaban con más rapidez que [444](#) los espontáneos («Pensamiento y lenguaje», capítulo sexto). El análisis de este hecho le llevó a la conclusión de que el grado de asimilación de los conceptos cotidianos muestra el nivel de desarrollo actual del niño, mientras que el

de asimilación de los conceptos científicos corresponde a su zona de desarrollo próximo. La introducción del concepto «zona de desarrollo próximo» constituye una enorme aportación de Liev Semiónovich a la psicología y la pedagogía.

Los conceptos cotidianos se desarrollan en realidad espontáneamente. Los científicos son aportados a la conciencia del niño durante su instrucción. «Pero si los conceptos científicos... hacen evolucionar alguna de las parcelas de desarrollo que no han sido tratadas en el curso de la instrucción... entonces comenzamos a darnos cuenta de que la enseñanza puede en efecto desempeñar un enorme y decisivo papel en el progreso intelectual del niño» (ibídem). «La enseñanza únicamente es válida cuando precede al desarrollo». Entonces «engendra toda una serie de funciones que se hallaban en fase de maduración y permanecían en la zona de desarrollo próximo» (ibídem).

Por consiguiente, la zona de desarrollo próximo caracteriza la diferencia entre lo que el niño es capaz de alcanzar por su cuenta y lo que es capaz de conseguir con ayuda del instructor.

En aquel momento, ese enfoque resultaba revolucionario. Es sabido que en aquella época predominaba la idea según la cual la instrucción debía ir siempre a la zaga del desarrollo y servir para reforzar lo conseguido por él. Parecía imposible que la instrucción precediese al desarrollo del niño, porque no se podía enseñar aquello para lo cual aún no había bases madurativas en el propio niño. Precisamente lo habitual era determinar su nivel de evolución según lo que fuera capaz de realizar por sí mismo. Sólo un análisis del desarrollo efectuado mediante cortes transversales podía conducir a semejante conclusión. Pero la cuestión cambió radicalmente después de la aplicación del método histórico-genético de Vygotski, que permitió descubrir el nivel potencial del progreso intelectual del niño: la zona de desarrollo próximo.

El empleo de este concepto tuvo aplicaciones prácticas directas para el diagnóstico del desarrollo intelectual de los niños, que desde ese momento se podía efectuar tanto a partir del nivel actual como del potencial.

Tras verificar la hipótesis del carácter mediado de los procesos psíquicos en la formación de diferentes funciones psíquicas (pensamiento, memoria, atención, etc.) y de poner a punto nuevos métodos de investigación psicológica adecuados al problema, Vygotski retornó al problema inicial, capital: el problema de la conciencia, cuyo ascenso venía dado precisamente por la teoría histórico-cultural. Había llegado el momento en que se podían dar las primeras respuestas a las preguntas planteadas al principio y trazar los caminos para resolver nuevos problemas. Liev Semiónovich no logró culminar esta labor: su muerte la interrumpió. Por eso, su teoría psicológica no puede considerarse terminada. Sin embargo, algunas de las líneas generales de la teoría de la conciencia que logró perfilar ofrecen gran interés. Para comprender su enfoque del problema hay que recurrir a trabajos tan importantes como 445 «Pensamiento y lenguaje» (sobre todo el último capítulo), el informe «Problemas' del desarrollo y la desintegración de las funciones psíquicas superiores» (1934), la conferencia «El juego y su papel en el desarrollo psíquico del niño» (1933), el manuscrito inacabado «La doctrina de Spinoza y Descartes sobre las pasiones a la luz de la psiconeurología actual» (1934), las tesis «La psicología y la doctrina sobre la localización de las funciones psíquicas» (1934). Muchas de las ideas que se refieren a este problema están contenidas también en trabajos más tempranos de Vygotski, especialmente en «Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores» y en el informe «Sobre los sistemas psicológicos» (1930).

¿Cuáles fueron las principales conclusiones a que llegó Vygotski? Las funciones psíquicas se desarrollan en el curso de la evolución histórica de la humanidad. Los signos constituyen un determinado momento de esa evolución. «En la estructura superior —escribía Liev Semiónovich—, la unidad funcional determinante o el eje de todo el proceso lo constituye el signo y la forma de utilizarlo». El signo es cualquier símbolo convencional que tenga un significado determinado. El signo universal es la palabra. La función psíquica superior se constituye de forma mediada sobre la base de la elemental mediante signos en el proceso de interiorización. Esta es la ley fundamental de desarrollo de las funciones psíquicas superiores en la onto- y filogénesis: «Cualquier función en el desarrollo cultural... aparece en escena dos veces, en dos planos, primero en el social, después en el psicológico, primero entre las personas, como categoría intersíquica, seguidamente... como categoría intrapsíquica» («Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores», 1960, págs. 197-198). En el proceso de interiorización se forma la conciencia humana.

A comienzos de los años 30 se produjo un profundo cambio en la interpretación de Vygotski del proceso de interiorización. El mismo hablaba de ello así: «En el proceso de desarrollo... cambian, no tanto las funciones, tal como las estábamos estudiando anteriormente (ése fue nuestro error), ni tanto su estructura..., como cambian y se modifican las relaciones, los nexos de las funciones entre sí, surgen nuevas agrupaciones, desconocidas en el nivel precedente» («Sobre los sistemas psicológicos», pág. 110). Aquí, Liev Semiónovich, deseando centrar la atención de los oyentes en la diferencia entre estos dos aspectos del problema, es injusto consigo mismo. De no haber partido de semejante «error» al comenzar a estudiar cómo bajo la influencia del carácter mediato varía la estructura de una función aislada, no habría podido llegar a una nueva conclusión, la del cambio de los nexos entre las funciones en el curso del desarrollo.

Al tratar de los problemas de las relaciones interfuncionales, Vygotski recurría a los trabajos del notable evolucionista y psicólogo ruso V. A. Vágner, en quien halló el concepto, muy importante para él, de la evolución según líneas puras y mixtas. Es característica del reino animal la evolución según líneas puras, es decir, la «aparición de un nuevo instinto, de una variedad de instinto, que deja... invariable todo el sistema de funciones 446 establecido con anterioridad». («El problema y la alteración de las funciones psíquicas superiores» 1960, pág. 368). Por el contrario, en la evolución de la conciencia humana, «el primer plano... en el desarrollo de las

funciones psíquicas superiores le corresponde, no tanto al de cada función psíquica... como a la variación de la relación interfuncional (ibidem).

Con motivo de este viraje en la investigación de las relaciones interfuncionales, Vygotski recurre al nuevo concepto de sistema psicológico. En psicología se utilizaba con diversos significados imprecisos, incluso antes de Vygotski, pero para él se trataba de nexos interfuncionales, de una estructura interfuncional responsable de un determinado proceso psíquico (la percepción, la memoria, el pensamiento, etc.). En «Conferencias de psicología» (1932) escribe: «El valor central de la estructura global de la conciencia y de toda la actividad de las funciones psíquicas le corresponde al desarrollo de la primera» (ibidem, pág. 300).

El concepto de sistema psicológico resultó muy fecundo en la teoría de Vygotski [5]. En efecto, los psicólogos sabían hacia mucho que, por ejemplo, en los procesos de la memoria lógica participa no sólo la memoria, sino también el pensamiento. El mérito de Liev Semiónovich consistió en lograr demostrar a partir del método histórico-genético que los sistemas psicológicos se forman a través de los signos debido al carácter mediado de las funciones psíquicas. Este hecho ya surgió en el curso de los experimentos sobre el desarrollo de la memoria mediada («El problema del desarrollo cultural del niño»), pero la gran importancia que se le atribuyó estaba en el contexto de la hipótesis de lo mediado. En cambio, ahora, al investigar los sistemas psicológicos, Vygotski se encuentra ante una serie de nuevos e interesantes problemas psicológicos que ese hecho plantea.

El problema de la localización de las funciones psíquicas superiores recibe también un nuevo tratamiento. Es sabido que en el siglo XIX la teoría de la localización tuvo un desarrollo en línea con el más estricto localizacionismo. Los investigadores (por ejemplo, P. Broca y otros) consideraban que la tarea fundamental consistía en descubrir a qué parte concreta del cerebro compete tal o cual proceso psicológico. En el siglo XX esta idea había dejado de tener vigor, debido a la influencia de los nuevos éxitos de la neurología y de la fisiología. Y aunque científicos como K. Goldstein, Ch. Sherrington y otros siguieron apoyando la idea de la localización estricta, no lograron dar con una salida positiva.

La idea de los sistemas psicológicos permite a Vygotski perfilar una solución a la crisis localizacionista. El hecho de considerar el problema de la localización a la luz del enfoque dinámico e histórico-genético le hace fijarse en la génesis de los sistemas psicológicos. Pero para investigarlo no se basó en la vía ontogénica o filogenética, sino en el análisis de casos patológicos: la desintegración de los sistemas psicológicos (por ejemplo, en el caso de lesiones cerebrales locales). Vygotski consigue descubrir una constante: la lesión de una determinada zona de la corteza cerebral en la infancia afecta al desarrollo de zonas superpuestas a ella, mientras que la lesión de esa misma ⁴⁴⁷ región en la edad afecta, por el contrario, a zonas más internas del cerebro («La psicología y la doctrina sobre la localización de las funciones psíquicas»). Esta tesis, y fundamentalmente la aplicación del método histórico-genético a los casos de lesiones cerebrales locales, se convierten en el punto de partida para el desarrollo de una nueva rama de la ciencia: la neuropsicología. .

Gracias al concepto de los sistemas psicológicos surge una nueva concepción del problema de la conciencia. Resulta evidente que para analizar la estructura de la conciencia no hay que comenzar por el estudio de funciones aisladas, sino por el estudio de los sistemas psicológicos. Pero Vygotski no tuvo tiempo de llevar a cabo ese análisis. Existen fundamentos para suponer que, de acuerdo con la lógica de su teoría, debería haber situado el significado en el centro de la conciencia, problema sobre el que trabajó intensamente durante los últimos años de su vida.

El planteamiento de este problema por parte de Liev Semiónovich exige un análisis específico. Naturalmente, parecería que al situar la conciencia en el mundo de productos de la cultura tan depurados como son el signo y el significado, Vygotski estaría renunciando al programa psicológico dirigido inicialmente al estudio de la actividad práctica con ayuda de objetos, laboral del hombre, estudio al que estaban orientados todos los esfuerzos de Vygotski.

L. S. Vygotski se daba perfecta cuenta de ello al ocuparse del problema fundamental de la conciencia y la actividad, cuando escribía que «tras la conciencia surge la vida». Pero, ¿cómo abrirse paso hacia esa vida o, con otras palabras, hacia la actividad práctica?

Hay que decir que ya algunos psicólogos de los años 30 (por ejemplo, A. A. Talankin, P. I. Razmislov y otros) captaban y señalaban el punto débil que existía en la interpretación de la relación entre la conciencia y la vida real, y que en la teoría histórico-cultural se haría patente. El problema era muy complejo en la psicología y sigue siéndolo.

L. S. Vygotski, que durante los años 20 había intentado aplicar a la psicología al concepto de actividad práctica, inicia en los años 30 un nuevo camino en la trayectoria de sus investigaciones para pasar a considerar como tarea central el análisis del ámbito motivacional y emocional, porque mediante él la actividad estaría determinando los procesos psíquicos, la conciencia. Al final del libro «Pensamiento y lenguaje» escribe: «El pensamiento no es aún la última instancia... El propio pensamiento no nace de otro pensamiento, sino de la esfera motivadora de nuestra conciencia... Tras el pensamiento se halla la tendencia afectiva y volitiva. Sólo ella puede dar respuesta al último «por qué» en el análisis del pensamiento (1956, pág. 357). El trabajo «La doctrina de Spinoza y Descartes sobre las emociones a la luz de la psiconeurología actual», iniciado por él en esta línea, no se vio culminado. Vygotski sólo tuvo tiempo de analizar en lo fundamental la obra de Descartes (el manuscrito se publica por vez primera en el tomo sexto de presente edición). ⁴⁴⁸

En sus últimos trabajos (por ejemplo, en la conferencia «El juego y su papel en el desarrollo psíquico del niño», leída en 1933) Vygotski perfiló otra línea para articular la actividad y la conciencia. Si antes había mostrado que la actividad del niño determina la formación de su modo de pensar en la infancia temprana, aquí Vygotski intenta mostrar cómo la actividad externa (el juego) determina el desarrollo psíquico («crea la zona de desarrollo próximo») y constituye la actividad rectora, haciendo hincapié en el aspecto afectivo-emocional del juego, de acuerdo con sus intereses teóricos del momento.

Resulta casi imposible repasar en un artículo, siquiera brevemente, todos los problemas de que se ocupó y que estudió L. S. Vygotski, uno de los últimos enciclopedistas de la ciencia psicológica. Por eso han quedado fuera de nuestro análisis, entre otros, sus trabajos defectológicos y pedagógicos. Estas cuestiones serán tratadas en los correspondientes volúmenes de la presente edición. Creemos que nuestra tarea debía consistir en mostrar la evolución de la teoría psicológica general de Vygotski, que es lo principal de su multifacética obra. Su objetivo fue construir los fundamentos de la psicología marxista, concretamente la psicología de la conciencia. Supo ver que la tarea central de la psicología marxista debería ser la actividad del hombre con ayuda de objetos. Y aunque el término «actividad con ayuda de objetos» no figura en sus trabajos, éstos eran sus proyectos subjetivos. La teoría histórico-cultural de Vygotski, con sus ideas sobre el carácter mediado de los procesos psíquicos con ayuda de instrumentos psicológicos (por analogía con la forma en que los instrumentos materiales del trabajo intervienen de forma mediada en la actividad práctica del hombre) fue la primera formalización psicológica de ese modelo. Vygotski introdujo con esta idea el método dialéctico en la ciencia psicológica y gracias a ella elaboró su método histórico-genético.

Estas ideas de Vygotski le permitieron alcanzar notables avances científicos, al tiempo que centraba su atención en otra perspectiva de la actividad, entrando en el área de lo emocional y afectivo, aunque no tuvo tiempo de llevar a cabo el nuevo programa de investigaciones que se derivaba de ello.

Cincuenta años nos separan de las ideas expuestas por Vygotski. Pero los problemas centrales a cuya solución entregó su vida Liev Semiónovich continúan siendo centrales para la psicología soviética actual, que sigue trabajando según los principios teórico-metodológicos por él elaborados. Ese es el mejor resumen y la mejor valoración que puede hacerse de la obra del gran psicólogo del siglo XX Liev Semiónovich Vygotski.

A. N. Leontiev

449

Notas

[1] L. S. Vygotski no cita con exactitud. El texto del Evangelio dice: «La piedra que desecharon los constructores, ésta vino a ser piedra angular... (Evangelio de San Mateo, Cap. 21, estrofa 42). (N.R.R.).

[2] Hay que señalar que ya en 1920, en el libro «La reforma de la ciencia» P. P. Blonski manifestó la idea de la importancia de la actividad laboral para analizar la psicología del hombre. Algo después de Vygotski, M. Ya. Basov expresó la profunda idea del significado de la actividad externa y laboral para la psicología en su obra «Fundamentos generales de psicología» (1927). No obstante, Basov y Vygotski seguían líneas diferentes en el análisis concreto de la actividad. Es importante señalar que ambos relacionaban directamente la importancia de las investigaciones sobre la actividad práctica, laboral, del hombre con las tareas de la estructuración de la psicología marxista. Entre los psicólogos extranjeros, el eminente científico francés P. Janet expuso durante los años 20 ideas de interés para la psicología sobre la importancia del trabajo y de la actividad laboral. (N.R.R.).

[3] L. S. Vygotski escribió repetidas veces sobre los dos métodos de análisis: por elementos (análisis atomístico) y por unidades. El primero consiste en descomponer el conjunto en los componentes más simples que lo integran, pero que pierden las propiedades de los mismos (por ejemplo la descomposición del agua en átomos de hidrógeno y oxígeno). El análisis por unidades implica una descomposición en las unidades mínimas que mantienen las propiedades del conjunto (por ejemplo, la descomposición del agua en moléculas). Aplicando esta división a la psicología, Vygotski incluía en el análisis por elementos la descomposición de los procesos psíquicos en reflejos, así como el sistema binomial de los behavioristas (N.R.R.).

[4] Hay que comprender lo insólito de esa acepción de la palabra estímulo... Basta compararla con la interpretación de estímulo dada por los behavioristas, los reflexólogos, etc. Esa «negligencia» terminológica de Vygotski, que constituye una de las dificultades para la correcta comprensión de sus trabajos, se explica, en primer lugar, por el carácter inacabado de sus concepciones. Tenía mucha prisa, prisa en realizar sus ideas, en culminar (aunque sólo fuera en rasgos generales) su teoría. En semejantes circunstancias, la inexactitud terminológica parecía ser algo secundario. (N.R.R.).

[5] Aproximadamente en aquellos años, N. A. Bernshtéin llega a un concepto análogo siguiendo un camino distinto. Se trataba del concepto de los sistemas motores (diferentes organizaciones fisiológicas intercambiables pueden dar lugar a un mismo movimiento). (N.R.R.).