

TEORÍA DE LA EDUCACIÓN CULTURAL: DESARROLLO DE LAS FUNCIONES PSÍQUICAS SUPERIORES DE LA CONDUCTA, CONEXIONES POSIBLES CON EL DESARROLLO DEL NIÑO

Alejandro ACOSTA¹

Resumen

El presente artículo aborda cuestiones referidas al desarrollo de las funciones psíquicas superiores de la conducta, en la medida que estas constituyen un ámbito de la psicología y pueden ser de relevancia para comprender y explicar las fases de la personalidad del niño. A su vez, se presentan algunas observaciones referidas a cuáles podrían ser las posibles conexiones por establecer entre las formas superiores de la conducta y la teoría de la educación cultural con el desarrollo del niño.

Se parte de la base de que el enfoque de una nueva teoría de la educación cultural obliga a abandonar una vieja concepción de la educación en la que el acento estaba centrado en adaptar la educación al desarrollo y se entendía que había que seguir la dirección de plazos, del ritmo y de las formas de pensamiento propias del niño.

A partir de puntualizaciones relativas a las funciones psíquicas superiores, se explicita esta nueva mirada de la educación, respecto de aquellas relaciones que pueden asociarse con las formas de conductas necesarias para que sea posible la educación y, por tanto, educarlas.

Finalmente, se plantea una mirada reflexiva acerca de las relaciones establecidas entre los conceptos manejados y el papel de la nueva teoría de la educación cultural, en relación con las formas superiores de conducta y en coherencia con la pregunta que orienta este trabajo: ¿cómo incide la teoría de la educación cultural en la educación de las funciones psíquicas superiores de la conducta y cuáles son las posibles conexiones que se pueden establecer en relación con el desarrollo del niño?

Palabras clave: teoría de la educación cultural, formas superiores de conducta y desarrollo, desarrollo cultural

¹ Maestro de Educación Común e Inicial, Máster en Educación (Universidad ORT, Uruguay), estudiante de la Licenciatura en Educación (Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República, Uruguay) e integrante del Equipo Coordinador de Apoyo a la Enseñanza Escolar de las Ciencias Naturales del Instituto de Formación en Servicio, dependiente del Consejo de Educación Inicial y Primaria. Montevideo, Uruguay.

THEORY OF CULTURAL EDUCATION: DEVELOPMENT OF THE HIGHER PSYCHIC FUNCTIONS OF BEHAVIOUR, POSSIBLE CONNECTIONS WITH CHILD DEVELOPMENT

Abstract

The following article comprises different issues related to the development of the higher psychic functions of behaviour, given that these constitute an area of Psychology and may be important to comprehend and explain the stages of personality of a child. Also, some observations are introduced as to which might be the possible connections between the higher forms of behaviour and the theory of cultural education on child development.

It is understood that the new approach to the theory of cultural education involves abandoning an old concept of education, where the aim was to adapt the education to the developing process and follow the guidance of the very own deadlines, rhythm and thought forms of the child himself.

Based on certain highlights concerning the higher psychic functions, this brand new look to education is analysed, taking into consideration those relations that may be associated with the forms of behaviour that are needed to make the education possible, and therefore, may be educated.

Finally, a reflective insight about the relations established between the mentioned concepts and the role of the new theory of cultural education is presented, regarding the higher forms of behaviour and being in consistency with the orientation question of this work: how does the theory of cultural education relate to the education of the higher psychic functions of behaviour and what are the possible connections to be drawn in regards to child development?

Keywords: theory of cultural education, higher forms of behaviour and development, cultural development

Introducción

Abordar, profundizar y dar cuenta sobre aspectos referidos a la teoría de la educación cultural y el desarrollo de las funciones psíquicas superiores de la conducta es nuestra preocupación en la medida en que constituyen un ámbito de la psicología y son de relevancia para comprender y explicar las fases de la personalidad del niño. Por tanto, se nos hace casi imprescindible, desde algún lugar, establecer cuáles podrían ser algunas de las conexiones posibles entre las formas superiores de la conducta y la teoría de la educación cultural con el desarrollo del niño.²

Desde este encuadre, creemos que el concepto de desarrollo de las funciones psíquicas superiores, aplicado a la psicología, debe tener una nueva mirada, una mirada más amplia a fin de evitar ambigüedades y confusiones, y establecer limitaciones en relación con otros conceptos cercanos. Esta nueva mirada implicará alejarse de una visión tradicional y unilateral sobre el desarrollo de las funciones psíquicas superiores, incapacitada de reconocerlas como hechos del desarrollo histórico, además de enunciarlos como procesos y formaciones naturales, lo que orienta a la confusión entre lo natural y cultural.

En este sentido, recordamos que la psicología infantil pretendió durante mucho tiempo situar en una única línea los hechos del desarrollo cultural y orgánico del comportamiento del niño y sostener ambos fenómenos como pertenecientes al mismo orden, a la misma naturaleza psicológica y con leyes que se alineaban a un mismo principio.

Por esto partimos de la idea de que el enfoque de una nueva teoría de la educación cultural obliga a abandonar una vieja concepción de la educación, en la que el acento estuvo centrado en adaptarla al desarrollo y se entendió que se debía seguir la dirección de plazos, del ritmo y de las formas de pensamiento propias del niño (Vygotsky, 2000 a, p. 307).

A su vez, se hace necesario situarnos en un concepto marco de desarrollo que oriente el trabajo, para que de esta forma sea posible abordar, presentar, discutir y reflexionar sobre el tema, para establecer luego posibles conexiones entre el desarrollo y la incidencia de la teoría de la educación cultural en la educación de las funciones psíquicas superiores de la conducta y el desarrollo del niño.

El concepto de desarrollo desde el cual basaremos el trabajo es tomado del *Diccionario de Psicología* de Galimberti (2002). Allí se entiende el *desarrollo* como:

² Este artículo es producto del trabajo final de la asignatura Teoría de la Enseñanza I, correspondiente a la Licenciatura en Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Plan 2014.

Proceso evolutivo de un organismo con modificaciones de estructura, de función y de organización para tres órdenes de causas: maduración intrínseca, influencia del ambiente y aprendizaje que se efectúa tomando posición activa frente al ambiente. En toda forma de desarrollo se observa un proceso gradual de diferenciación de complejos funcionales indiferenciados, de los que se articulan funciones específicas siempre nuevas, y de centralización simultánea que prevé una convergencia funcional para enfrentar las exigencias que implican diferentes funciones específicas (p. 306).

Ahora bien, preguntarnos cómo incide la teoría de la educación cultural en la educación de las funciones psíquicas superiores de la conducta y cuáles son las posibles conexiones que se pueden establecer en relación al desarrollo del niño, valorizamos los aportes efectuados por Vygotsky (2000a) en *Obras escogidas III*, capítulo 13 «Educación de las formas superiores de conducta», por ser estos de utilidad en el momento de situarnos e iniciar la discusión sobre el tema en cuestión.

Desarrollo

Para esta producción, los aportes efectuados por Lev Vygotsky son nuestro principal punto de apoyo, ya que nos permiten conceptualizar aquellos términos considerados de relevancia. Dichos aportes orientan, en el transcurso de todo el texto, nuestra postura y mirada sobre la teoría de la educación cultural y su vinculación con las funciones psíquicas superiores de la conducta.

Apoyados en los aportes de Kozulin (1994) observamos que la teoría vygotskiana se orienta en una serie de conceptos, tales como: a) la noción de procesos mentales superiores; b) la noción de actividad mediada, y c) la noción de herramientas psicológicas (p. 113). Este último es el que nos interesa por estar en coherencia con la preocupación planteada; por lo tanto, en él estará puesto nuestro énfasis.

Al respecto, Kozulin (1994) sobre el concepto de procesos mentales superiores aprecia:

Los procesos mentales superiores del ser humano, son funciones de actividad mediada [...] Los procesos mentales superiores, como el pensamiento verbal, la memoria lógica y la atención selectiva difieren cualitativamente de los procesos naturales, inferiores, de memoria, atención e inteligencia, cuyo nombre comparten. La función mental superior no se desarrolla como continuación directa de su correspondiente función elemental, lo cual hace que constituya un nuevo tipo de formación psicológica. En la ontogénesis ambos tipos de funciones se encuentran estrechamente entrelazadas. Este hecho ha confundido muchas veces a los investigadores porque crea la ilusión de que las funciones mentales superiores son una extensión directa de las inferiores (p. 113).

Ahora bien, pensar en la historia de la educación nos conduce directamente a pensar en aspectos que se refieren al desarrollo del individuo y sus vinculaciones con el desarrollo cultural.

Apoyarnos en la concepción de desarrollo como proceso evolutivo de un organismo con modificaciones de estructura, de función y de organización nos permite reflexionar acerca del papel de la educación en relación al desarrollo, en la medida en que este se entienda como contrario a *involución* en cualquier momento de la vida. En este aspecto, Galimberti (2002, p. 306) aprecia que «el desarrollo mismo puede ser interpretado como una demolición de estructuras funcionales más viejas que se vuelven ineficaces».

En esta dirección puede sostenerse que el desarrollo cultural del niño «no sigue una curva de ascensión uniforme» (Vygotsky, 2000, p. 303). Esta forma de desarrollo cultural poco parecido tiene con formas idealizadas respecto a este que tienen en cuenta una secuencia lógica, tal como ocurre en otros casos. Dicha idealización acerca del desarrollo cultural de la conducta del niño puede ser el resultado de procesos ya constituidos y que, en cierta medida, eran el punto de finalización de una teoría con una fuerte impronta psicológica y estaban muy asociados a los procesos de crecimiento de la especie vegetal. Desde este encuadre, es posible que la educación desempeñe un papel determinante en la demolición de aquellas estructuras que se vuelven ineficaces.

Creemos relevante oponer a la concepción que hemos referido respecto al desarrollo cultural del niño los aportes de Piaget, según Marfá (1991), con el objetivo de visualizar una postura psicológica contraria. Se manifiesta que «el desarrollo psíquico que se inicia con el nacimiento y finaliza con la edad adulta es comparable al crecimiento orgánico: al igual que este último, consiste esencialmente en una marcha hacia el equilibrio» (p. 11). Parece ser entonces, que de la misma forma que el cuerpo evoluciona, también la vida mental lo hace, entendiéndose que evoluciona con tendencia a una forma de equilibrio definitivo y final.

Nos parece que esta visión contrasta fuertemente con la postura del Vygotsky cuando se sostiene que «el desarrollo es, en un sentido, un progresivo equilibrarse, un paso perpetuo de un estado menos equilibrado a un estado superior de equilibrio» (Marfá, 1991, p. 11). A su vez, notamos desde esta perspectiva que las relaciones sociales tendrían una lógica de equilibración o estabilización gradual. Reconocemos desde la visión piagetiana la existencia de un cierto reconocimiento de gradualidad, de respetar pasos y de secuencia lógica, puesto que se pretende alcanzar un equilibrio acorde con el crecimiento orgánico. Un equilibrio que podríamos considerar como estático y hacia el cual debe tender el desarrollo mental; una vez que finaliza la evolución de carácter ascendente se comenzaría a transitar hacia la vejez.

La postura piagetiana, con fuerte arraigo evolucionista equilibrista, en concordancia directa con el desarrollo biológico del niño, pone de manifiesto su concepción de desarrollo

mental como una «construcción continua, comparable a la edificación de un gran edificio que, con cada adjunción, sería más sólido» (Marfá, 1991, p. 12).

En esta misma línea, se sostiene que, desde el punto de vista funcional, existen funciones constantes, comunes a todas las edades; pero en todos los niveles la acción supone un interés que la desencadena, así sea que se trate de una necesidad fisiológica, afectiva o intelectual, y se distinguen seis etapas o períodos de desarrollo que señalan la aparición de estructuras construidas sucesivamente.

A saber, estas etapas son: 1) etapa de los reflejos o ajustes hereditarios; 2) etapa de las primeras costumbres motrices y de las primeras percepciones organizadas; 3) etapa de la inteligencia sensorio-motriz; 4) etapa de la inteligencia intuitiva y de las relaciones sociales de sumisión; 5) etapa de las operaciones intelectuales concretas y de los sentimientos morales y sociales de cooperación, y 6) etapa de las operaciones intelectuales abstractas de la formación de la personalidad y de la inserción afectiva e intelectual en la sociedad de los adultos (Marfá, 1991, pp. 13-14).

Ahora bien, creemos que el establecimiento de etapas que dan cuenta de la aparición de estructuras conformadas se basa en la importancia que la psicología tradicional otorgó en su momento a un perfecto y correlativo desarrollo biológico que se corresponde con el desarrollo psíquico.

En este sentido, acordamos con Vygotsky (2000) y decimos que dos han sido las principales miradas que ha tenido el proceso del desarrollo psíquico del niño. Por un lado, un fuerte predominio de una psicología infantil no definida; por otro lado, el cúmulo de materiales a los que han llegado los investigadores y la cantidad de problemas no resueltos, lo que ha configurado un acopio de material que podría pensarse que carece de veracidad (p. 14).

En cuanto a la primera mirada (predominio de una psicología infantil no definida), para Vygotsky (2000) se caracterizó por tres momentos:

El estudio de las funciones psíquicas superiores desde la faceta de los procesos naturales que la integran, la reducción de los procesos superiores y complejos a elementales y el desprecio de las peculiaridades y las leyes específicas del desarrollo cultural de la conducta (p. 15).

Es decir, la mirada que la vieja psicología poseía como tarea fundamental era obtener elementos de tipo primarios de aquellas vivencias que eran consideradas como no divisibles, que se situaban en los fenómenos psíquicos elementales, tales como las sensaciones, los sentimientos o la atención y las asociaciones.

Igualmente, la nueva psicología, que podría caracterizarse como objetiva, desconoce vías por las cuales acercarse al conocimiento de lo complejo, que no sean el análisis o el fraccionamiento: «sabe tan solo elucidar el contenido y dividirlo en elementos» (Vygotsky, 2000, p. 15).

No es un detalle menor que la psicología infantil se haya dedicado casi y exclusivamente a temas que guardan relación con los primeros años de vida, «que es cuando maduran y se desarrollan sobre todo las funciones, mientras que las superiores se hallan todavía en estado embrionario y pasan en realidad por su período prehistórico» (Vygotsky, 2000, p. 16); tampoco es casual que esta psicología llegase a la conclusión de que su interés principal tiene que centrarse siempre en los primeros años de vida del niño.

Decimos que no es casual porque esta visión da cuenta claramente de que el objetivo desde la psicología es conocer las leyes fundamentales del desarrollo, tomando como base las relaciones simples y comparativas entre desarrollo psíquico del niño y desarrollo embriológico, dejando en evidencia que el desarrollo de la conducta, para sí, es un desarrollo natural y biológico en concordancia con el desarrollo embrionario.

Esta postura y mirada de la psicología tradicional da cuenta además de que ella misma se sitúa en un «estado embrionario» por la incapacidad de mirar más allá y obligarse a limitar el concepto de desarrollo psíquico del niño al desarrollo biológico de las funciones elementales «que transcurren en directa dependencia de la maduración cerebral como función de la maduración orgánica del niño» (Vygotsky, 2000, p. 18).

En este punto Vygotsky (2000) aprecia que, ante el problema del desarrollo cultural del niño, los caminos de la psicología objetiva y subjetiva se separan en relación con el tratamiento de las funciones psíquicas superiores. La psicología objetiva se niega a establecer diferencias entre las funciones psíquicas superiores e inferiores, limitándose a clasificar las reacciones en innatas y adquiridas, y la psicología empírica encasilla el desarrollo psíquico del niño a la maduración de las funciones elementales (pp. 18-19).

A su vez, el autor es categórico cuando sostiene:

El desconocimiento de la génesis de las funciones superiores conduce inevitablemente a una concepción esencialmente metafísica de las formas de memoria, de la atención, del pensamiento, tanto superiores como inferiores, coexisten entre sí, son independientes unas de otras, no guardan ninguna relación genética, funcional o estructural, como si desde el principio hubieran sido creadas en esa doble forma [...]. Semejante concepción cierra el paso a la investigación científica y a la explicación de los procesos superiores, así como en la psicología general; en la psicología contemporánea no solo falta la historia del desarrollo, sino también la teoría sobre la memoria lógica y la atención voluntaria (p. 18).

En la misma línea, observa que las formas superiores de la conducta que se originan gracias al desarrollo histórico de la humanidad se equiparan con los procesos fisiológicos orgánicos o renuncian a todo lo material y comienzan una nueva etapa; una etapa eterna, libre, intemporal en el plano de las ideas. Por tanto, el desarrollo cultural se separa de la historia, como si fuera un proceso independiente y autosuficiente que se rige por fuerzas depositadas en su interior; “el desarrollo cultural se considera como autodesarrollo” (Vygotsky, 2000, p. 22).

De todos modos, pueden identificarse avances en la psicología infantil que consisten en un nuevo enfoque de los problemas y en cómo estos son introducidos. Estos avances pueden situarse dentro de un enfoque naturalista de los problemas psicológicos culturales que, a pesar de que es insuficiente en algunos aspectos y eficaz en otros, es justificado siempre y cuando se aplique a la psicología orientada hacia la biología del bebé y de la edad temprana.

Igualmente, este enfoque plantea fuertes y «dolorosas» contradicciones internas, ya que está representado por la teoría psicoanalítica y el enfoque metafísico por la psicología comprensiva, que se orienta hacia la filosofía idealista. Es decir, por una parte, todo el desarrollo de las funciones psíquicas superiores no es más que el estudio del instinto sexual, y por otra, es un proceso puramente espiritual del cual cabe sostener únicamente lo que cronológicamente coincide (Vygotsky, 2000, p. 24). Podríamos decir que Vygotsky toma distancia de la psicología experimental tradicional. Por esto rescatamos los aportes de Kozulin (1994) referidos a los problemas del desarrollo y sus fundamentos hegelianos, ya que, para el autor estos ocuparon un lugar importante en los trabajos de Vygotsky. Las ideas hegelianas principales refieren a que «la razón se manifiesta primero en la naturaleza, pero alcanza su realización última en el hombre»; «el proceso de la historia es el proceso de autoexpresión de la mente» y dicho proceso «se produce a través de unos estadios identificados en la filosofía de la historia de la filosofía de Hegel, y que corresponden a la idea moderna de diferentes tipos de cultura» (p. 28).

Para Vygotsky (2000), sin embargo, «los procesos de arraigo del niño en la cultura no se consideraban, por regla general, como procesos de desarrollo, sino más bien como una simple asimilación mecánica de una serie de hábitos o una adquisición de conocimientos diversos» (p. 303).

Desde esta perspectiva, los procesos de arraigo del niño en la cultura son conceptualizados como meros aprendizajes, que pueden ser adquiridos por el individuo mismo y que muy poco se diferencian con lo que el niño puede asimilar de acuerdo a su entorno o sus vivencias.

Por esto Vygotsky (2000) plantea que hay que ampliar el concepto de desarrollo y que no es suficiente incluir en él los cambios evolutivos, sino que deben ser incluidos además los distintos retrocesos, fallos, problemas y conflictos, entre otros, para poder entender que el arraigo del niño en la cultura «equivale al desarrollo en el verdadero sentido de la palabra, aunque distinto del feto humano» (p. 303).

A su vez, Kozulin (1994) parece coincidir con las expresiones de Vygotsky al manifestar que «el desarrollo histórico no es una línea recta ascendente, sino una trayectoria compleja repleta de desviaciones e inversiones» (p. 28). Entonces, ha de concebirse y comprenderse el desarrollo cultural del niño como un proceso vivo del desarrollo, de formación y de lucha, sostiene el autor; así como debe anexarse el concepto de conflicto, es decir, «de contradicción o choque entre lo natural y lo biológico, lo primitivo y lo cultural, lo orgánico y lo social» (Vygotsky, 2000, p. 303).

Observamos que para Vygotsky (2000), la conducta cultural en el niño tiene su origen en las formas primitivas, por lo que la conformación de dicha conducta muchas veces implica desplazamientos de viejas estructuras, hasta el punto de la destrucción total en determinadas ocasiones.

En tal sentido, si nos situamos en el desarrollo del lenguaje y del pensamiento, hay una intención de poner de manifiesto los errores de la psicología en aspectos que refieren a la curva de desarrollo, desde la perspectiva del autor. Se advierte que existe una gran distancia entre la curva del desarrollo del pensamiento infantil y el desarrollo del pensamiento y del lenguaje, identificándose cierta contradicción entre el modo de pensar y el modo de hablar del niño.

La consideración de que un adulto culto es un producto ya terminado y acabado del desarrollo, por ejemplo, da cuenta de algunas de estas contradicciones. Sin embargo, la investigación en genética se ha esforzado en que se reoriente la mirada y se comprenda que es el resultado de un proceso complejo de desarrollo.

Kozulin (1994), al referirse al estudio de los procesos mentales superiores, entiende que implica necesariamente una revisión de la nomenclatura psicológica; ya que la psicología experimental tradicional no se detuvo en la distinción entre procesos mentales superiores y elementales; además, Vygotsky proponía que a los componentes psicológicos de actividades como dibujar, contar y escribir había que concederles sus derechos como funciones mentales superiores (pp. 113-114).

Entendemos que la educación cultural juega un papel importante en la conformación del desarrollo del individuo y hay que asignarle un nuevo rol, en coherencia con las apreciaciones de Vygotsky (2000). Se sostiene que en la educación cultural pueden identificarse algunos

momentos que poseen gran significado para el niño. Dichos momentos transitan por a) modificación del concepto sobre el tipo de desarrollo y b) un enfoque dialéctico del desarrollo del niño (pp. 304-305).

Por tanto, el papel de la educación cultural estaría en coherencia con dos grupos de fenómenos que a primera vista pueden resultar muy distintos, pero que constituyen dos ramas en el desarrollo de las formas superiores de la conducta. Estos grupos se corresponden con «los procesos de asimilación de los instrumentos externos del desarrollo cultural y pensamiento» y «los procesos de desarrollo de funciones psicológicas superiores específicos» (Kozulin, 1994, p. 114).

Es decir, la educación cultural tendrá que orientarse a generar algún cambio en el desarrollo de los procesos mentales superiores para que el niño no se quede paralizado, detenido o estancado en los procesos naturales elementales tales como la memoria, la atención o la inteligencia.

Ahora bien, respecto al primero de los momentos que manejábamos anteriormente, «modificación del concepto sobre el tipo de desarrollo», corresponde a nuestro criterio entender que «en lugar de desarrollo estereotipado, establecido de las formas naturales, parecido a un relevo automático de las formas tan característico para la infancia uterina», se nos presenta un «proceso vivo de establecimiento y desarrollo que cursa en constante contradicción entre las formas primitivas y culturales» (Vygotsky, 2000, p. 304).

Por esto Vygotsky (2000) alude a que, si en algún momento fue posible pensar que el pensamiento del niño en el transcurso de su desarrollo transita de la etapa del objeto a la activa y a continuación a las cualidades y relaciones, hoy debe pensarse que «los procesos del desarrollo del pensamiento infantil se presentan ante nosotros como un auténtico drama del desarrollo, como un proceso vivo de elaboraciones de la forma histórico-social del comportamiento» (p. 304).

En este punto, Kozulin (1994) sostiene que para Vygotsky «la función mental superior se crea mediante la actividad, es una objetivación de la acción» (p. 114). Entonces, si existe una modificación sobre el punto de vista teórico, también tiene que existir un cambio de la teoría sobre la educación cultural.

En este contexto, Vygotsky (2000) considera que la educación cultural se orienta en dos direcciones. Por un lado, se relaciona con la forma en como los psicólogos estudiaban el proceso del desarrollo cultural y el proceso de la educación cultural (mirada unilateral de los procesos) y, por otro lado, los profesionales de la educación comienzan a comprender y entender que, en la medida que el niño se relaciona con la cultura, «no solo toma algo de ella, no solo asimila y

se enriquece con lo que está fuera de él, sino que la propia cultura reelabora en profundidad la comprensión natural de su conducta y da una orientación completamente nueva a todo el curso de su desarrollo» (p. 305). Decimos entonces que aquí radica y se sitúa el punto de partida de una nueva teoría de la educación, en coherencia con lo que plantea el autor.

Destacamos una concepción vygotskiana influida fuertemente por la noción del potencial aún no realizado por el niño, según palabras de Kozulin (1994), al entender que Vygotsky consideraba que «la verdadera medida del desarrollo de un niño venía dada no por su actuación impecable en un test individual normalizado, sino por su actuación en una situación que solo le resultase abordable en cooperación con un adulto» (p. 30).

Respecto al segundo de los momentos, «un enfoque dialéctico del desarrollo del niño» conlleva a no imaginar ingenuamente que el «desarrollo cultural del niño era continuación y consecuencia directa de su desarrollo natural» (Vygotsky, 2000, p. 305), sino que, por el contrario, los datos de carácter científico se han encargado de demostrar que «allí donde se veía antes un camino recto, existe de hecho una ruptura; allí donde parecía haber un movimiento paulatino por una superficie llana, se avanza a saltos» (pp. 305-306).

Ahora bien, para no perder el hilo conductor de este trabajo y en coherencia con el planteo que se viene realizando, es conveniente recordar y remitirse en este momento a la pregunta guía: ¿cómo incide la teoría de la educación cultural en la educación de las funciones psíquicas superiores de la conducta y cuáles son las posibles conexiones que se pueden establecer en relación al desarrollo del niño? Esta remisión nos ayudará a avanzar en su respuesta, profundizar y dar cuenta de la incidencia de la teoría de la educación cultural en las formas superiores de conducta y delinear las posibles conexiones con el desarrollo del niño.

Por esto, y luego de esbozar ideas y apreciaciones sobre los objetivos que persiguió una antigua concepción de educación, queremos dejar claro que es necesario para una nueva visión de la teoría de la educación abandonar aquellas ideas que centraban su atención en el desarrollo de las funciones psíquicas de la conducta en concordancia con el desarrollo biológico del niño. Su tarea será, por tanto, abogar por las relaciones entre el proceso de desarrollo cultural y el proceso de la educación cultural con la intención de educar las formas superiores de conducta.

En este contexto, creemos que dicha concepción sobre la teoría de la educación cultural no puede ser lo mismo que el desarrollo del niño con respecto al lenguaje; tampoco puede transitar por una línea recta, por ejemplo, si se tiene en cuenta que, en el transcurso de dicho recorrido se encuentra con obstáculos que producen modificaciones, rupturas o desplazamientos.

Si queremos que esta mirada sea visible y se *instaure* en la educación, seguramente tengamos que esperar un tiempo más, ya que es muy probable que el cambio que supone para la educación la revisión de estos aspectos relativos al desarrollo cultural del niño implique un largo tiempo de investigación y que no sea visualizado en un período a corto plazo. Se considera que el cambio más sustancial para esta nueva concepción tiene que ver, justamente, con la idea sobre las relaciones entre educación y desarrollo y educación de las formas superiores de la conducta.

Podemos decir que la vieja concepción estaba preocupada por «adaptar la educación al desarrollo y eso era todo» (Vygotsky, 2000, pp. 307). Esta visión implicaba que había que respetar ciertos plazos y seguir su direccionalidad, así como el ritmo y las formas de pensamiento características del niño.

Ahora bien, ya no es suficiente o, mejor dicho, es equívoco sostener esta visión, en el sentido de que hay que reconocer y concebir las leyes naturales del desarrollo como dinámicas y considerar la memoria, los intereses emocionales y la capacidad imaginativa como fenómenos concretos, pero no tan ligados al desarrollo. Al respecto, se entiende que para «el nuevo punto de vista sería una locura si en las clases escolares no se tuviesen en cuenta la índole concreta e imaginativa de la memoria infantil, ella es lo que debe servir de soporte» (Vygotsky, 2000, pp. 307).

A su vez, sería una locura si la educación, más concretamente las instituciones escolares, a través de las distintas propuestas, no tomaran en cuenta para el desarrollo de las funciones superiores del niño aquellas funciones o procesos considerados como elementales: memoria, atención e inteligencia.

Esta nueva concepción intenta buscar cierto apoyo en las mismas leyes naturales, pero lo hace desde un punto de vista en el que la educación se interroga a sí misma acerca de su finalidad y no se centra únicamente en cultivar, por ejemplo, un tipo de memoria, ya que esto podría significar desde la perspectiva del autor «retener al niño en una etapa del desarrollo inferior y no comprender que el tipo de memoria concreta no es más que una etapa de transición, de paso al tipo superior, que la memoria concreta ha de superarse en el proceso educativo» (Vygotsky, 2000, p. 307).

Situados desde esta perspectiva hay que intentar focalizar la mirada en los procesos mentales superiores tales como pensamiento verbal, memoria lógica y atención selectiva, a fin de poder educarlas, en pos de su mejor desarrollo.

A su vez, y teniendo en cuenta que no existe una línea recta en el desarrollo del niño, sino que hay corrimientos, rupturas, desplazamientos, transiciones, superaciones y luchas entre

sistemas, entre otras, Vygotsky (2000) nos orienta a pensar que posiblemente los aportes desde la genética ayuden a entender esta no linealidad del desarrollo. Sostiene que, de acuerdo con las investigaciones en este campo, «es imprescindible adaptar la educación y los procedimientos genéticos al carácter y a las peculiaridades de dicha etapa del desarrollo» (p. 309).

El establecer relaciones entre la educación cultural, el desarrollo de las formas psíquicas superiores de la conducta y el desarrollo del niño no es una tarea fácil, pero, de todos modos, se debe tener en cuenta que en «todo procedimiento metodológico debe haber siempre un elemento de contradicción, de superación interna, no se puede ignorar que en la educación el paso de las formas primitivas de comportamiento a las culturales signifique un cambio en el propio tipo de desarrollo personal»³ (p. 309).

Ahora bien, más allá de que en este trabajo no abordamos el principio de convergencia planteado por Stern, se estima relevante referenciar la postura de Vygotsky (2000) cuando manifiesta que en la tesis de Stern «hay una idea correcta [...] [de que] el desarrollo del niño en cada etapa cultural coincide más o menos con las líneas de desarrollo natural en determinados aspectos» (pp. 309-310).

Es posible que la alineación de Vygotsky con la tesis de Stern base su fundamento en que este plantea una concepción intelectualista del desarrollo, sobre todo del desarrollo del habla infantil; como teoría intelectualista es antievolutiva.

Al aceptar que existen tres tipos de habla (expresiva, social e intencional), reconoce que la última corresponde específicamente a los seres humanos, en la medida que hay una intencionalidad. «En cierto estadio de su desarrollo psíquico, el hombre adquiere la capacidad de significar algo, de referirse a algo objetivo, al articular sonidos» (Stern, 1928, p. 123; citado en Kozulin, 1995, p. 89).

Por esto el desarrollo cultural del niño en relación con su educación consiste, según Vygotsky (2000), «en que esta ha de salvar una cuesta allí donde veía un camino llano, que debe dar un salto allí donde se pensaba que podía limitarse un paso» (p. 310).

A saber, el desarrollo de las funciones psíquicas superiores es posible por el camino de su desarrollo cultural, tal cual como lo ha manifestado Vygotsky (2000) en la siguiente tesis: «El desarrollo cultural es la esfera más importante donde es posible compensar la insuficiencia» (p. 313), refiriéndose a una revolución de los principios educativos con respecto a la

³ En este punto Vygotsky (2000) referencia el principio de convergencia en el desarrollo del niño propuesto por W. Stern. El principio refiere a que «la línea de desarrollo natural, orgánico, del niño coincide, se cruza; se une con una línea de influencias que ejercen sobre él las condiciones externas y tan solo la convergencia o coincidencia de ambas líneas pueden explicar el proceso real del desarrollo del niño en su conjunto y cada etapa aislada» (p. 309).

aproximación del niño «anormal». En este punto, el autor manifiesta que, en el lugar donde el desarrollo orgánico resulta imposible, hay otras posibilidades para el desarrollo cultural.

Consideraciones finales

El hecho de presentar algunas palabras a modo de conclusión no implica necesariamente una mirada acabada del trabajo que se ha venido sosteniendo. Por el contrario, seguramente permitirá profundizar en otros aspectos referidos al tema en cuestión.

En el afán de búsqueda por responder la interrogante planteada, fue necesario reconocer y explicitar algunos aspectos referidos a una vieja mirada de la educación preocupada por ligar y adaptar la educación con el desarrollo, así como despegarnos de dichas concepciones.

Este hecho nos condujo a la reflexión del papel de la educación cultural en el desarrollo de las funciones psíquicas de la conducta y, a la vez, a conectar su implicancia con el proceso de desarrollo del niño. En este punto, nos apoderamos de las palabras de Vygotsky (2000) y ponemos énfasis en el desarrollo como un proceso que no es lineal ni llano o sin transformaciones. Todo lo contrario, el proceso del pensamiento infantil tiene que ser concebido como un auténtico drama del desarrollo y como un proceso vivo, que poco tiene que ver con la secuencia lógica en desarrollo biológico-desarrollo de las funciones psíquicas superiores (pp. 303-305).

Situarnos desde este terreno hace imprescindible que nos apoderemos de una nueva concepción de la educación y de una nueva mirada a la teoría de la educación cultural. Una teoría de la educación cultural que se preocupe por reconocer y concebir las leyes del desarrollo como dinámicas y que, sobre todo, asuma y entienda que algunas formas superiores, como la memoria concreta, la atención selectiva o el pensamiento verbal, pueden ser superadas en el proceso educativo más allá de la mirada psicologista biológica, atendiendo a los procesos naturales elementales, tales como memoria, atención e inteligencia, entre otros.

A partir del recorrido realizado en este trabajo se puede afirmar que la incidencia de la teoría de la educación cultural en la educación de los procesos superiores de la conducta y en relación al desarrollo del niño, se visualiza tensionada por ideas estereotipadas acerca del concepto de desarrollo. Si se desea trascender hacia una nueva mirada y hacer evidentes conexiones genuinas, es imperioso abandonar viejos constructos pertenecientes a teorías pasadas.

Finalmente, queremos poner de manifiesto que, para una nueva teoría de la educación, situada y centrada en poder educar las funciones psíquicas superiores de la conducta en relación

al desarrollo del niño, es necesario abandonar aquellas ideas centralizadoras, que fijaban su atención en el desarrollo de las funciones psíquicas de la conducta en coherencia con el desarrollo biológico del niño.

Su tarea será, por tanto, intentar dar cuenta de las posibles relaciones entre el proceso de desarrollo cultural, el proceso de la educación cultural, estableciendo otras posibles relaciones en torno a su papel a manera de educar las formas superiores de conducta.

Referencias bibliográficas

GALIMBERTI, U. (2002). Desarrollo. En: GALIMBERTI, U., *Diccionario de Psicología*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores, p. 306.

KOZULIN, A. (1994). *La psicología de Vygotsky. Biografía de unas ideas*. Madrid: Alianza.

MARFÁ, J. (1991). *Seis estudios de Psicología*. España: Labor.

VYGOTSKY, L. (2000a). Educación de las formas superiores de conducta. En: VYGOTSKY, L., *Obras escogidas III*, 2.^a ed. Madrid: Pedagógica, pp. 303-313.

VYGOTSKY, L. (2000b). Historia del desarrollo de las funciones superiores. En: VYGOTSKY, L., *Obras escogidas III*, 2.^a ed. Madrid: Visor, pp. 11-46.