



Av. Bolivia 5150 (4400), Salta, República Argentina. TE: ++54(387) 425 5560 Fax 425 5458

ISSN 1669-9041

Es una publicación anual de la Escuela de Historia para contribuir a la divulgación del conocimiento histórico.

**REVISTA 2
ESCUELA DE HISTORIA
Año 2, Vol. 1, N° 2, 2003**

Artículo

LA PSICOLOGÍA DE LEV VYGOTSKY: ALGUNOS ABORDAJES POSIBLES PARA LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA

Juan Carlos Lorenzo

RESUMEN

Vygotsky afirma el origen y naturaleza social de la conciencia humana, y en este sentido hace referencia al funcionamiento interpsicológico y al funcionamiento intrapsicológico, que lleva al desarrollo de los procesos psicológicos superiores, a través de la mediación semiótica.

Partiendo de estas ideas, el trabajo pretende ser el inicio de una investigación sobre las implicancias que las mismas pueden tener para la enseñanza de la Historia. Sumariamente presentaré algunos de los temas posibles.

Dada la importancia de las mediaciones semióticas y el hecho de que las funciones psicológicas son relaciones sociales internalizadas, me detendré en la forma en que se organizan y se contextualizan los discursos sociales; en este caso, en el posicionamiento teórico y en la concepción de aprendizaje de los que parte el docente y que influyen en el proceso de construcción y apropiación de las categorías históricas.

A través de los mecanismos semióticos concretos se dan procesos de contextualización y descontextualización. Los hechos históricos se contextualizan en el espacio y en el tiempo, pero además la forma en que se organizan las actividades en el proceso de enseñanza y aprendizaje, facilitará o no que se complementen la función indicativa (referencial, indexical, contextualizada), con la función simbólica (descontextualizada) del habla.

En el funcionamiento interpsicológico es importante el uso de la noción de definición de situación. En muchos casos no se produce una verdadera comunicación, pues los

interlocutores pueden diferir en sus representaciones de un mismo conjunto de hechos y objetos. En este caso trataré el tema de la comprensión lectora, la forma de acceso a los textos y la posterior puesta en común. Esto implica la posibilidad de la intersubjetividad.

VYGOTSKIAN PSYCHOLOGY: AN APPROACH FOR THE TEACHING OF HISTORY

ABSTRACT

Vygotsky states the social origin and nature of human conscience. He refers to its inter and intra psychological functioning, which leads to upper psychological processes, through semiotic mediation.

The present paper starts a research on the possible implications of the above stated ideas. Below I summarize some possible topics to be dealt with.

Considering the importance of semiotic mediations, and the fact that all psychological functions are internalized social relationships, I will focus on the way in which social discourse is organized and contextualized, more precisely on the teacher's theoretical frame and concept or learning, which influence the student's process of building and internalizing historical categories.

Sound semiotic devices bring about contextualization and de-contextualization processes. Historical events are contextualized in Time and Space. Besides, the way in which the activities are organized in the teaching-learning process will facilitate - or not- the integration of the indicative (referential indexical, contextualized) and symbolic de-contextualized functions of speech.

The notion of situation definition is important in interpsychological functions. On many occasions, true communication does not occur as a result of the fact that the interlocutors can differ in their representations of the same facts and objects.

In relation to this, I will focus on reading comprehension, the way in which texts are approached, and then reported and discussed.

LA PSICOLOGÍA DE LEV VYGOTSKY Y ALGUNOS ABORDAJES POSIBLES PARA LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA

Lev Vygotsky (1.896-1.934) afirma el origen y naturaleza social de la conciencia humana, y en este sentido hace referencia a la relación entre el funcionamiento interpsicológico y el funcionamiento intrapsicológico, que lleva al desarrollo de las funciones psicológicas superiores, a través de la mediación semiótica.

Partiendo de estas ideas el trabajo pretende ser el inicio de una investigación sobre las implicancias que las mismas pueden tener para la enseñanza de la historia.

El punto de partida consistirá en una exploración teórica y de esclarecimiento conceptual; las ideas del pensador ruso proporcionan un instrumental teórico que permite enmarcar una serie de problemáticas y planteos atinentes a las posibles estrategias y aportes concretos para el proceso de la enseñanza y el aprendizaje de la Historia.

Vygotsky fue un hijo de la revolución de 1.917 y se incorporó activamente al proyecto de hacer una nueva sociedad y desarrollar una nueva cultura. Es de resaltar su compromiso como intelectual preocupado por dar respuestas prácticas a los problemas de su tiempo; quiso reformular la teoría psicológica desde una perspectiva marxista, mostrando interés por el desarrollo de los procesos mentales comprendidos históricamente. Su formación humanista le permitió un análisis crítico de los problemas considerándolos desde una perspectiva histórica a través de un enfoque dialéctico, prestándole especial atención a la dimensión semiológica.

Sus estudios psicológicos se pusieron al servicio del cambio educativo, poniéndole énfasis en la lucha contra el analfabetismo.

En su intento de reformular la psicología desde los presupuestos marxistas, considera que para entender al individuo primero debemos tener en cuenta las relaciones sociales en que se desenvuelve.

"La dimensión social de la conciencia es primigenia, en tiempo y hecho. La dimensión individual de la conciencia es derivada y secundaria".¹

Concebía la conciencia como la organización observable del comportamiento que nos es impuesta a los seres humanos a través de la participación en las prácticas socioculturales. La conciencia tiene dos subcomponentes: la afectividad y el intelecto.

Se centró en el nivel del intelecto como componente y en las funciones psicológicas superiores (memoria, atención, percepción, pensamiento) como subcomponentes. Las relaciones interfuncionales se caracterizan por una constante transformación y por su influencia mutua, siendo el cambio de dichas interrelaciones el responsable del desarrollo de la conciencia.

Su interés principal se centró en los procesos interpsicológicos en una interacción determinada y su consecuente práctica comunicativa.

El funcionamiento interpsicológico es definido por Vygotsky en su formulación de la "Ley Genética General del Desarrollo Cultural": "cualquier función, presente en el desarrollo cultural del niño, aparece dos veces o en dos planos distintos. En primer lugar aparece en el plano social, para hacerlo, luego, en el plano psicológico. En principio. Aparece entre las personas y como una categoría interpsicológica, para luego aparecer en el niño como una categoría intrapsicológica. Esto es igualmente cierto con respecto a la atención voluntaria, la memoria lógica, la formación de conceptos, y el desarrollo de la volición. Podemos considerar esta argumentación como una ley en el sentido estricto del término, aunque debe decirse que la internalización transforma el proceso en sí mismo, cambiando su estructura y funciones. Las relaciones sociales o las relaciones entre las personas subyacen genéticamente a todas las funciones superiores y a sus relaciones".²

Una noción relevante, es la de actividad, lo cual implica una transformación mediata e instrumental del medio a través de la conducta. "La actividad no es una reacción o agregado de reacciones, sino un sistema con su propia estructura, sus propias transformaciones internas y su propio desarrollo".³ La actividad es una interpretación o creación sociocultural impuesta por los participantes en el contexto. En referencia a la actividad una acción se halla relacionada con un objetivo, mientras que las operaciones para llevarla a cabo se relacionan con las condiciones concretas bajo las que se lleva a cabo la acción.

Cuando esa actividad mediata se refiere a las personas se transforma en significativa; es en las interacciones donde tienen su origen los signos, que son primordialmente instrumentos (mediaciones) de relación entre personas. Los signos son "herramientas psicológicas". Un signo es un instrumento para influir psicológicamente en la conducta, tanto si se trata de la de otro como de la propia; es un medio de actividad interna, es decir, está interiormente dirigido.

Los procesos psicológicos se configurarán indirectamente a partir de las fuerzas que se originan en la dinámica de la comunicación. La autorregulación de la conducta tiene orígenes sociales; en la psicología evolutiva, la capacidad de autorregulación se presenta como una estructura organizativa fundamental tanto del desarrollo cognitivo como del desarrollo social.

Lo antedicho está íntimamente relacionado con el proceso de internalización que Vygotsky concibe como un proceso donde ciertos aspectos de la estructura de la actividad que se ha realizado en el plano externo, pasan a ejecutarse en el plano interno.

La internalización es un proceso implicado en la transformación de los fenómenos sociales en fenómenos psicológicos; pero los procesos psicológicos superiores internalizados no son meras copias de procesos externos interpsicológicos; es una relación genética, en la que los procesos internos reflejan ciertos aspectos de la estructura social.

Al postular un estadio final de "internalización de operaciones externas" Vygotsky sugiere que en el desarrollo, los nuevos niveles de actividad alcanzados a través del uso de los signos externos se convierten en parte de la propia organización interna. En el caso del pensamiento verbal, que constituye la trama esencial de la conciencia, la unidad interna de análisis es el significado; por ello el método que debemos seguir en la exploración de la naturaleza del pensamiento verbal es el del análisis semántico, el estudio del desarrollo, el funcionamiento y la estructura de esa unidad (significado) que contiene al pensamiento y al lenguaje interrelacionados.

La interacción social genuina o "psicológica", necesariamente implica el uso del signo con un significado generalizado. Como parte de su análisis genético de la generalización distingue dos funciones del habla: a) función indicativa o referencial, en la palabra del adulto se usa para dirigir la atención hacia un objeto. El signo es dependiente del contexto ya que la relación entre el mismo y el objeto depende de la contigüidad espacio-temporal. b) La función simbólica, propia de los niveles más avanzados del desarrollo, implica la clasificación de objetos y eventos en términos de categorías generalizadas y, finalmente, la formación de relaciones entre categorías.

La variación genética del significado puede analizarse en dos planos:

1. 1.- Plano externo: se da una toma de conciencia sobre el valor simbólico y convencional de las palabras como reflejo generalizado y convencional de lo real;
2. 2.- Plano interno: se plantea el problema de la construcción genética de los conceptos; en este sentido, Vygotsky estableció una línea genética desde los "cúmulos inorganizados", a los "complejos", a los "pseudoconceptos", y finalmente a los conceptos propiamente dichos.

La experiencia en la actividad educativa es una fuerza importante que rige el desarrollo de

los conceptos genuinos.

Hasta aquí generalización implica relación entre signos y el contexto no lingüístico en el que estos aparecen. Los conceptos cotidianos emergen a partir de la experiencia con el mundo cotidiano, mientras que los conceptos científicos forman parte de sistemas de conceptos, es decir, los signos se relacionan con otros signos.

En los niveles últimos del desarrollo se deben tener en cuenta ambas relaciones para proporcionar una explicación adecuada de significado de la palabra. El concepto implica al mismo tiempo una relación con un objeto y una relación con otro concepto, es decir los elementos iniciales de un sistema de conceptos.

Interactuando con los adultos, los niños inducen o infieren la estructura de los conceptos y los significados de las palabras, puesto que las mismas se usan en diferentes contextos referenciales.

Para Vygotsky el lenguaje no es un vestido externo del pensamiento, sino que establece para él una "dirección categorial", de modo que el pensamiento es a través de las palabras. Esta idea lo lleva a remitirse al habla interna como instrumento esencial del pensamiento.

La hipótesis genética sobre el lenguaje interior fue uno de sus grandes aportes: el habla egocéntrica no desaparece sino que se "sumerge" hasta convertirse en instrumento interno del pensamiento. El desarrollo del habla egocéntrica e interna reconfigura por el aumento de un cierto tipo de contextualización- ésta última termina anticipándose a la actividad- asumiendo una función directiva y elevando la actividad al nivel de conducta intencional, lo cual facilita la resolución de problemas cognitivos y de programar las acciones para hacerlas más independientes de las circunstancias inmediatas.

James V. Wertsch ha analizado la característica esencial del lenguaje privado, es decir, el predominio de la predicación. Se sirvió de la idea de que las formas lingüísticas son el resultado de "un contrato entre lo dado y lo nuevo". Cuando hablamos a otra persona, tratamos de proporcionar información nueva y sólo recurrimos a lo que suponemos dado (es decir a lo que ella sabe) para anclar nueva información en la estructura de la previamente poseída.

Para concluir con este somero esbozo del pensamiento psicológico de Vygotsky haré mención al constructo denominado Zona de Desarrollo Próximo que, es central en el marco de sus aportes al análisis de las prácticas educativas y al diseño de estrategias de enseñanza.

La Zona de Desarrollo Próximo" no es otra cosa que la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz".⁴

APORTES DE LA TEORÍA DE VYGOTSKY A LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE DE LA HISTORIA

Luego de esta presentación sobre el pensamiento de Vygotsky enfocaré algunos de los

aspectos del mismo, que considero que pueden llegar a tener implicancias para la enseñanza de la Historia a los alumnos de los últimos años de la Enseñanza Media.

Vygotsky consideró que entre desarrollo y aprendizaje existía una relación específica. En cada alumno y en cada contenido de aprendizaje existe una zona que próxima a desarrollarse y otra que en ese momento está fuera de su alcance. En la Zona de Desarrollo Próximo es donde deben situarse los procesos de enseñanza y aprendizaje, ya que en ella gracias a la ayuda de otro hacen su aparición nuevas maneras de entender y resolver los desafíos del conocimiento. En la Zona de Desarrollo Próximo es donde se desencadena el proceso de construcción de conocimientos del alumno y se avanza en el desarrollo.

El profesor toma como punto de partida los conocimientos del alumno y basándose en estos presta la ayuda necesaria para realizar la actividad. Cuando el punto de partida está demasiado alejado de lo que se pretende enseñar, al alumno le cuesta intervenir conjuntamente con el profesor, es decir no está en disposición de participar, y por lo tanto, no puede aprender.

El concepto de Zona de Desarrollo Próximo permite la formación de los procesos psicológicos superiores en tanto da cuenta del papel de la mediación del docente entre el alumno y los contenidos y la adquisición de las herramientas necesarias para aprender.

Esta zona remite no tanto a características personales del sujeto, sino a un sistema de interacción socialmente definida.

Las posibilidades de aprender y desarrollarse dependen de la Zona de Desarrollo Próximo que se crean en la interacción educativa. Si bien el aprendizaje y el desarrollo no son idénticos hay que admitir la posibilidad de que el aprendizaje pueda convertirse en desarrollo; desde la perspectiva de Vygotsky el aprendizaje sería una condición necesaria para el desarrollo cualitativo desde las funciones reflejas más elementales a los procesos superiores. En el caso de las funciones reflejas más elementales a los procesos superiores. En el caso de las funciones superiores el aprendizaje no sería algo externo y posterior al desarrollo, ni idéntico a él, sino, condición previa para el proceso de desarrollo.

La idea de base es que el desarrollo de las funciones superiores se sustenta en la internalización de los procesos de relación social; la construcción de la conciencia y las funciones superiores están mediadas por las herramientas simbólicas que proporciona la cultura; estas son fundamentalmente los símbolos lingüísticos.

En este sentido, las actividades del ser humano se desarrollan en contextos definidos socioculturalmente y las instituciones sociales se encuentran en un proceso constante de cambio histórico.

Los supuestos a partir de los cuales se definen los contextos situacionales de actividad definen la selección de las acciones, las formas en que se operativizan y su significado.

"La noción de contexto situacional de actividad y su motivo proporciona un medio para relacionar los fenómenos de tipo social institucional con los fenómenos psicológicos individuales". 5

Este planteo me parece muy importante pues las definiciones institucionales posibilitan u obstaculizan los procesos de innovación pedagógica y, además, perfilan el carácter de las

relaciones interpsicológicas.

En este marco de análisis, es de gran valor explicativo la definición del marco teórico disciplinar desde donde se realiza la interacción social propia de la enseñanza de la historia, ya que esto influirá en la forma en que se construyan las categorías de análisis y los conocimientos históricos.

Sin pretender ser exhaustivo, ejemplificaré lo ante dicho con dos posturas historiográficas en relación al tiempo histórico, cuya apropiación por parte de los estudiantes es uno de los problemas irresueltos de la enseñanza de nuestra disciplina.

Hasta principios del siglo XX, la concepción del tiempo histórico se identificaba con la de tiempo cronológico. "La Historia, en definitiva no era otra cosa que una única concepción lineal de hechos y acontecimientos que había que fijar con precisión a través de la cronología. La simple sucesión era ya la "explicación" de la historia, habitualmente reducida a las intenciones, decisiones y realizaciones de los grandes personajes del poder. El hecho ordenado y su fecha era el único tiempo de la historia. Esta visión del tiempo de sentido lineal, único y progresivo, es la que se ha denominado "positivista o historizante".⁶

Esta concepción de la historia pervive en las actuales formas de enseñanza y su correlato es la creencia de que saber historia se reduce y es proporcional a la capacidad de poder fechar correctamente los hechos concretos.

Pero la dinámica de la realidad histórica es mucho más compleja: "...Los cambios no son nunca absolutos en todos los aspectos sociales y humanos sino sólo en algunos estratos. Y que las explicaciones en la historia han de tener de alguna manera presente el choque o conflicto entre los tiempos de los diversos estratos que constituyen la realidad histórica".⁷

Ferdinand Braudel (1.902-1.985) es quien sistematiza la existencia de distintas dimensiones temporales en la historia. Define el tiempo corto o tiempo del acontecimiento, al que se le asigna poco poder explicativo de los hechos históricos; paralelamente al tiempo corto se desarrolla un tiempo más largo, cíclico: es el tiempo medio o de coyuntura, que tiene un mayor poder explicativo que el anterior, y por debajo de las dos dimensiones temporales, existe un tiempo secular que cambia poco: es la larga duración o estructura (por ejemplo las mentalidades); es el tiempo que permite una explicación más acabada del acontecer histórico.

A partir de estas concepciones contrastantes acerca del tiempo histórico podemos decir que "el conocimiento de los estratos temporales resulta clave para la comprensión de la historia. En definitiva: el tiempo cronológico ordena, sitúa y organiza (es un tiempo de sucesión); en cambio el tiempo histórico -diversos movimientos o sucesiones simultáneas de ritmo diferente según la naturaleza de los hechos- explica".⁸

En la realidad histórica se pueden identificar distintos estratos (ideológicos, económicos, políticos), cuyos ritmos son diferentes, razón por la cual, en vez de referirnos al tiempo como unidad deberíamos considerar su dimensión plural.

Sin embargo, no hay que perder de vista que para aprender y desarrollar la concepción del tiempo histórico como tiempo con ritmos diversos, se debe partir de la representación del tiempo cronológico, lo cual permitirá la percepción de las sucesiones y de las

periodizaciones establecidas.

"Pero estas categorías del tiempo social e histórico (las duraciones, las simultaneidades, los ritmos... de los diversos estratos) se habrán de ir desarrollando sobre la base y aprendizaje de este tiempo que denominamos cronológico... Es condición necesaria aunque no suficiente para el aprendizaje de la historia".⁹

Si bien, siguiendo a Vygotsky, podemos postular una línea genética de desarrollo en cuanto a la apropiación de las categorías temporales, la dificultad se plantea cuando se dice sustentar posturas historiográficas que apuntan a una enseñanza y aprendizaje de la historia según la concepción de tiempos múltiples y se siguen utilizando procedimientos y estrategias que no son coherentes con dichas posturas. Al respecto, considero que Pagés sintetiza bien esta problemática. En el currículum de historia de muchos países se han introducido contenidos procedentes de otras escuelas historiográficas, en especial de la Escuela de los Annales y de la Nueva Historia, y muchos currícula alternativos se han inspirado, asimismo, en concepciones procedentes del materialismo histórico. Por tanto el paradigma positivista podría, si nos atenemos a los documentos curriculares, estar en crisis. Sin embargo, desde un punto de vista educativo, de la enseñanza y aprendizaje estos contenidos se han convertido en contenidos más propios de la racionalidad positivista que de las racionalidades epistemológicas que los han creado, porque han sido enseñados y aprendidos de la misma manera que los contenidos propiamente positivistas, con lo cual la concepción de la temporalidad, por ejemplo, de estas escuelas historiográficas ha adquirido la misma forma educativa que la temporalidad positivista y ha generado el mismo tipo de aprendizajes".¹⁰

Al llegar a este punto resaltaré la importancia de las situaciones didácticas referida a los procedimientos como mediadores para la construcción de las categorías de análisis, que facilitarán el acceso al conocimiento de la realidad histórica.

Los procedimientos, a través de los cuales se pretende enseñar los hechos históricos no deberían ser una mera secuencia de pasos a seguir, como si tuvieran un valor en sí mismo, sino que deben ser contruidos y usados en función de la base teórica disciplinar y de las estrategias metodológicas utilizadas; es decir deberían estar dialectizados con los contenidos históricos y servir de vehículos para la construcción de las categorías de análisis histórico.

Al referirme a estrategias aludo a la articulación que se construye entre la lógica disciplinar, las posibilidades de aprendizaje de los alumnos y el contexto donde tienen lugar las prácticas de enseñanza y aprendizaje.

Es por ello que "estos procedimientos suponen el vehículo adecuado para aprehender el contenido histórico que de esta forma debe aparecer al alumno con un sentido. '¿Enseñamos técnicas de trabajo, o enseñamos contenidos?' es una disyuntiva sin fundamento: hacemos que el alumno sepa utilizar unos procedimientos (que también son contenidos) con el fin de que estos enganchen el hecho histórico significativamente. Los procedimientos son, pues, contenidos muy importantes para la adquisición de conceptos; concepto y procedimiento van íntimamente entrelazados. Por eso el procedimiento (como al concepto al que lleva) nunca debe utilizarse al margen de un continuo, de una secuenciación que hemos establecido previamente para llegar a adquirir un determinado conocimiento histórico".¹¹

Como dije anteriormente, son reales las dificultades de los alumnos para apropiarse

activamente de las categorías temporales; en esto convergen múltiples factores, pero se puede conjeturar que uno de ellos puede ser el carácter discontinuo con que son abordadas estas problemáticas, lo que puede remitirse a las prácticas de enseñanza y aprendizaje iniciadas con la enseñanza primaria.

"Como actualmente en la etapa de primaria el aprendizaje del tiempo cronológico e histórico no está presente de manera continua - y en consecuencia, difícilmente se puede aprender bien - al llegar a la secundaria el problema se ve agravado. Efectivamente, es una de las tendencias naturales de muchos profesores y profesoras de historia dar por sabidos y asimilados muchos conceptos temporales". 12

En este aspecto es muy importante que los profesores de historia tengan en cuenta la Zona de Desarrollo Próximo, noción creada por Vygotsky, referidos a las posibilidades de la educación formal. La Zona de Desarrollo Próximo define por un lado, el límite de lo que el alumno puede hacer sólo (nivel de desarrollo real) y por otro, el límite de lo que puede hacer con ayuda (nivel de desarrollo potencial).

La Zona de Desarrollo Próximo es donde se desencadena el proceso de construcción de conocimiento del alumno y se avanza en el desarrollo. Por ello es necesario que no se den por supuestos ciertos niveles de adquisición por parte del alumno, sino que se tome como punto de partida sus conocimientos previos y basándose en éstos, el docente preste la ayuda necesaria para realizar las actividades.

En el caso del tiempo, "para un correcto aprendizaje del tiempo cronológico e histórico no basta con la presentación una sola vez de los conceptos temporales y de sus operaciones. Es necesario, a lo largo de diferentes unidades y cursos, a propósito de otros contenidos en los que intervengan las nociones temporales, ir explicando los mecanismos de cálculo, representación y periodización (entre otros) de manera constante, ampliando poco a poco su conceptualización". 13

Aunque esto aparezca como muy dificultoso para llevarlo a la práctica, es necesario emprender la tarea si queremos ser consecuentes, desde la enseñanza con los paradigmas actuales de la disciplina histórica.

Retomando la idea inicial, podemos decir que las formas de mediación - producto del medio sociocultural en el cual existen - no son concebidas como factores que solamente facilitan las actividades, sino que las configuran y definen.

De ahí la importancia de las configuraciones institucionales como marco para las distintas mediaciones culturales, ya que de esto dependerán, en gran medida, las posibilidades de experimentación e innovación pedagógicas, y las formas en que se vaya construyendo e internalizando el aparato conceptual, que permitirá a los alumnos aplicarlo, en el caso de la historia, no sólo para comprender el pasado, sino también su presente.

Otro de los aspectos del pensamiento de Vygotsky en el que me detendré es su definición de los conceptos científicos y de los conceptos cotidianos.

Vygotsky estudió la necesaria interconexión entre las funciones comunicativas e intelectual del aula, considerando que ésta combina la función de interacción social con la función del pensamiento; ¿pero cuáles son las propiedades concretas de su poder de mediación?

En las lenguas humanas hay dos tendencias opuestas: "Por una parte, el lenguaje tiene el potencial para ser usado en la reflexión abstracta, descontextualizada. Esta premisa subyace a su análisis sobre el desarrollo conceptual, la categorización, el silogismo y el razonamiento científico... de la otra, una parte de la organización lingüística tiene sus raíces en la contextualización".¹⁴.

Su distinción entre la función indicativa del habla (indexical, referencial), y la función simbólica (que implica la clasificación de eventos y objetos en términos de categorías), será importante para mi planteo en relación a los conceptos científicos y los conceptos espontáneos en función de la enseñanza de la historia.

Vygotsky sostenía que el desarrollo de los "conceptos genuinos" tiene que ver con la experiencia de la actividad educativa y por ello los distingue de aquellos conceptos adquiridos por los niños en forma espontánea a partir de su experiencia en el mundo cotidiano.

Contrariamente a las formas iniciales dependientes del contexto extralingüístico que caracteriza a los conceptos a los conceptos espontáneos la descontextualización inherente a los conceptos científicos permite las propiedades de los procesos psicológicos superiores.

El manejo de los conceptos genuinos, implica establecer relaciones signo-signo en el razonamiento conceptual reflexivo; las relaciones semánticas son constantes en los diferentes contextos.

Pero, aunque la función indicativa y la función simbólica del habla son dos tendencias opuestas, actúan simultáneamente en la determinación de la estructura e interpretación del habla. La organización de las producciones específicas puede estar dominada por una de estas fuerzas, pero la otra casi siempre está reflejada.

Este marco conceptual es propicio para reafirmar ciertas ideas claves en relación al andamiaje teórico de la disciplina histórica, y en relación a ellas fijar un punto de partida para futuras propuestas didácticas.

Los conceptos son productos de una construcción dialéctica, y como tales conservan en sí los contextos históricos en que fueron producidos. El creciente proceso de descontextualización, que como dice Vygotsky caracteriza a los conceptos científicos, posibilita que los mismos configuren campos semánticos, donde los conceptos generan relaciones fijas en cuanto a su significación.

Una característica fundamental de los conceptos científicos es que están relacionados con otros conceptos, de manera que su significado proviene en gran medida de esa relación. Pero las categorías de análisis históricos, a pesar de su nivel de abstracción siempre tendrán como marca la función referencial del habla, su dimensión indicativa (indexical); y como lo había sostenido Vygotsky, las dimensiones indicativa y simbólica del habla siempre estarán presentes, aunque una de ellas pueda tener una posición dominante en una producción específica.

No menos importante, en este orden de ideas, son los conceptos cotidianos, que tienen como principal característica el estar contextualizados y organizados a partir de las experiencias y vivencias que los sujetos tienen en su vida social. El involucrarse existencialmente en los contextos concretos va generando a través de las interacciones

sociales, la posibilidad de ir adquiriendo los esquemas del funcionamiento de la realidad social, que le servirán de base para la construcción de las categorías históricas que demanden un creciente nivel de abstracción y de sistematización.

La necesidad de la contextualización es más notoria cuando nos referimos a los hechos del pasado, donde las referencias se hacen más difusas y se dificulta la posibilidad de crear escenarios posibles y verosímiles donde se desarrollen los hechos y se configuren las relaciones sociales.

Esto último siempre fue una preocupación personal y traté de reflejarlo en otros trabajos referidos a la enseñanza de la historia; en este sentido sostuve la necesidad de usar instrumentos visuales y literarios para sensibilizar los conceptos y facilitar la comprensión histórica por parte de los alumnos.

Pero lo que quería reflejar, en cuanto al pensamiento de Vygotsky es su utilidad para clarificar y fundamentar una noción clave para la historia: las categorías de análisis históricos forman parte en su relación con otras categorías de campos semánticos en los que dan relaciones lógicas estables, pero su aplicación a la comprensión de los hechos históricos siempre tiene que respetar los contextos históricos concretos. Los conceptos y las categorías históricas siempre tienen que historizarse para ser útiles y favorecer las explicaciones. En esta afirmación se escuchan los ecos de la concepción dialéctica que Vygotsky tenía sobre la realidad.

Para finalizar me referiré a la noción de definición de la situación pues considero que ella me permitirá analizar los procesos de comprensión de las producciones verbales externas como así también el tema del acceso a los textos escritos en una situación de educación formal.

La noción de definición de la situación alude a la manera como se representan o definen los objetos y los sucesos en una situación. Los interlocutores pueden diferir y cambiar sus representaciones del mismo conjunto de objetos y eventos.

Cuando las definiciones de la situación en las Zonas de Desarrollo Próximo son muy diferentes se dificulta la posibilidad de una comunicación efectiva. En muchos casos los docentes anticipan información nueva sin haber constatado las adquisiciones previas necesarias para los nuevos aprendizajes. Esto lleva a que la "imagen subjetiva" que el docente tiene respecto de los alumnos este muy alejada de las "condiciones objetivas de estos".

Esto nos remite a lo expresado anteriormente en el sentido que muchos docentes al poner como prioridad el desarrollo de la totalidad del programa den como adquiridos y consolidados ciertos contenidos y conceptos que en realidad no lo están.

Estos mismos inconvenientes suelen presentarse en relación al acceso de los alumnos a los textos escritos. Las dificultades en la comprensión lectora son una realidad constatable dándose diferentes explicaciones sobre este fenómeno de la no comprensión. Por ejemplo que los alumnos no leen con fluidez, que no tienen suficiente vocabulario o que carecen de buena memoria. Todas tienen algo de verdad pero no son suficientes.

Siguiendo la noción de la definición de la situación y como sucedía con las interacciones verbales, muchas veces los docentes al realizar las selecciones de textos tienen representaciones acerca de las competencias lectoras de los alumnos que no coinciden

con la realidad.

Los problemas que presentan los textos escolares pueden agruparse en torno a cuatro dimensiones:

1. Los textos presuponen en el alumno un conocimiento inicial sobre el tema que es excesivo y poco realista.
2. Los textos requieren del estudiante una contribución excesiva para garantizar la coherencia.
3. Los textos carecen de unas metas de contenido claras y un plan correspondiente para alcanzarlas.
4. Los textos están redactados de tal manera que resultan opacos respecto a como unir unas ideas con otras, cómo diferenciar su grado de importancia y cómo articularlas entre sí.

Estos problemas tienen que ver con un aspecto básico en todo proceso de comprensión y comunicación: el compromiso entre lo dado y lo nuevo. Lo dado es todo aquello que consideramos compartido con nuestros interlocutores (conocimientos previos, intenciones comunicativas); todo aquello que suponemos que el otro sabe de antemano y no necesitamos mencionar directamente en el transcurso de la comunicación. Lo nuevo, por el contrario es la parte del discurso que se pretende informativa o relevante para el interlocutor.

Al igual que las interacciones verbales los procesos individuales de lectura producen diferentes representaciones respecto de la realidad referida en los textos.

La posibilidad de la verbalización y de la puesta en común de las lecturas realizadas permitiría que los interlocutores compartan por lo menos algún aspecto de sus definiciones de situación, con lo cual podríamos decir que la comunicación trascendió los mundos privados y podríamos hablar de acuerdos intersubjetivos.

Según Luis Alberto Romero "la capacidad de leer es absolutamente fundamental para poder plantear cualquier otro contenido procedimental o conceptual. El conocimiento histórico se construye a partir de la lectura, pues una porción sustancial de las fuentes son textos escritos y la totalidad del conocimiento histórico se transmite como texto escrito... Leer comprensivamente, entender la estructura de un texto, descomponer sus partes, discriminar su importancia relativa, volver armar el texto o armar un texto nuevo con partes de otro son técnicas que debemos enseñar y ejercitar, que requieren de un tiempo especial. A partir de esto puede pensarse en un segundo objetivo: leer críticamente, aprender a discriminar lo que en un texto es una posición o punto de vista y a confrontarlo con otro. Ciertamente, este problema no es específico de la disciplina, pero también le compete". 15

*Instituto de Educación Media «Dr. Arturo Oñativia» - Universidad Nacional de Salta - Departamento de Historia y Educación Cívica

*Juan Carlos Lorenzo, Auxiliar docente de "Historia Argentina Contemporánea". Instituto de Enseñanza Media. (1) "Dr. Oscar Oñativia".

1 Wertsch, James V., Vygotsky y la formación social de la mente, Paidós, Barcelona, 1.985, pág. 75

2 Wertsch. J. V., op. cit., pág. 77 y 78.

3 Wertsch, J. V., op. cit., pág. 210

4 Vygotsky, L. S. El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Ed. Crítica. México. 1.988. Pág. 133.

5 Wertsch J. V. op. Cit. Pág.223

6 Trepát Cristófol A., Comes Pilar. El tiempo y el espacio en la didáctica de las Ciencias Sociales. Ed. Graó, Barcelona, 1.998, pág. 35 y 36.

7 Trepát C. A., Comes P. op. cit. Pág. 21

8 Trepát C. A., Comes P. op. cit. Pág 42

9 Trepát C. A., Comes P. op. cit. Pág 21

10 Pagés, J., "El tiempo histórico". En Benejam, P.; Pagés, J., (coord.); Comes, P.; Quinquer, D.: Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia. Ed. ICE / Horsori, pág. 194- 195. Barcelona. 1.997.

11 Sánchez Prieto, Saturnino. ¿Y qué es la historia? Reflexiones epistemológicas para profesores de secundaria. Ed. Siglo XXI, Madrid, 1.995, pág 100-101

12 Trepát, C.; Comes, P., op. cit., pág. 51

13 Trepát, C. ; Comes, P., op. cit., pág 51

14 Wertsch J. V. op. cit. Pág 109-110

15 Romero, Luis Alberto. Volver a la historia. Su enseñanza en el tercer ciclo de la EGB. Aique. Bs. AS. 1.996. Pág. 64