

LA FORMACIÓN DEL PENSAMIENTO HUMANO A TRAVÉS DE LA ESCOLARIZACIÓN: DIÁLOGOS ENTRE FILOSOFÍA, PSICOLOGÍA Y DIDÁCTICA

A FORMAÇÃO DO PENSAMENTO HUMANO POR MEIO DA ESCOLARIZAÇÃO: DIÁLOGOS ENTRE A FILOSOFIA, A PSICOLOGIA E A DIDÁTICA

THE FORMATION OF HUMAN THOUGHT THROUGH SCHOOLING: DIALOGUES BETWEEN PHILOSOPHY, PSYCHOLOGY AND DIDACTIC

Orlando Fernández AQUINO¹
Adriana RODRIGUES²

RESUMO: O objeto da investigação foi a formação do pensamento na escola. O objetivo foi construir uma síntese teórica interdisciplinar, na base de um sistema de categorias correlacionadas entre a filosofia, a psicologia e a didática. A metodologia foi a leitura exploratória, com auxílio do *software* NVivo 12, para a construção de sínteses interdisciplinares. As categorias analisadas (nós temáticos) foram: concepção materialista da história; unidade da experiência social-consciência humana; o pensamento humano; o pensamento como atividade teórica; formação do pensamento teórico na escola; unidade do cognitivo-afetivo. O resultado foi uma nova síntese teórica interdisciplinar sobre a formação do pensamento na escola, construída nos interstícios da filosofia, a psicologia e a didática, destacando o papel da instituição educativa e do professor nesta nobre tarefa.

PALAVRAS-CHAVE: Formação do pensamento. Interdisciplinaridade. Escola. Professor.

RESUMEN: *El objeto de la investigación fue la formación del pensamiento en la escuela. El objetivo fue construir una síntesis teórica interdisciplinar, basada en un sistema de categorías correlacionadas entre filosofía, psicología y didáctica. La metodología fue la lectura exploratoria, con la ayuda del software NVivo 12, para la construcción de síntesis interdisciplinares. Las categorías analizadas (nudos temáticos) fueron: concepción materialista de la historia; unidad de la experiencia social-conciencia humana; pensamiento humano; pensamiento como una actividad teórica; formación del pensamiento teórico en la escuela; unidad cognitivo-afectiva. El resultado fue una nueva síntesis teórica interdisciplinar sobre la formación del pensamiento en la escuela, construida en los intersticios de la filosofía, la psicología y la didáctica, destacándose el papel de la institución educativa y del profesor en esta noble tarea.*

¹ Universidade de Uberaba (UNIUBE), Uberaba – MG – Brasil. Professor e Investigador del Programa de Posgrado en Educación. Líder do GEPIDE/Grupo de Estudos e Investigações em Instrução, Desenvolvimento y Educación. Coordinador del Núcleo Brasil de la Red de Estudios sobre Educación (REED). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3784-8908>. E-mail: ofaquino@gmail.com

² Universidade de Uberaba (UNIUBE), Uberaba – MG – Brasil. Profesora e Investigadora del Programa de Posgrado en Educación. Miembro del GEPIDE/Grupo de Estudos e Investigações em Instrução, Desenvolvimento y Educación. Participante del Núcleo Brasil de la Red de Estudios sobre Educación (REED). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5435-394X>. E-mail: adriana.rodrigues.pedagogia@gmail.com

PALABRAS CLAVE: *Formación de pensamiento. Interdisciplinariedad. Escuela. Profesor.*

ABSTRACT: *The object of the investigation was the formation of thought in school. The aim was to build an interdisciplinary theoretical synthesis, based on a system of correlated categories between philosophy, psychology and didactics. The methodology was exploratory reading, with the aid of NVivo 12 Software, for the construction of interdisciplinary syntheses. The categories analyzed (thematic nodes) were: materialistic conception of the historical; unity of the social experience-human consciousness; human thinking; thinking as a theoretical activity; formation of theoretical thinking in school; cognitive-affective unit. The result was a new interdisciplinary theoretical synthesis on the formation of thought in school, built on the interstices of philosophy, psychology and didactics, highlighting the role of the educational institution and the teacher in this noble task.*

KEYWORDS: *Formation of thought. Interdisciplinary. School. Teacher.*

Introducción

En el mundo contemporáneo, es arriesgado tener algunas certezas. Pero nos arriesgamos en tener algunas, aunque pocas: la sociedad humana, en su proceso de desarrollo histórico-social, ha creado la escuela como la institución responsabilizada socialmente con la formación de las nuevas generaciones en cada época histórica.³ No hay, en la historia de la sociedad, otra institución social capaz de cumplir con este papel con la calidad, eficiencia y responsabilidad con la que la escuela lo hace, o debería hacerlo.

En este inicio del siglo XXI, muchas cosas han cambiado, pero hay por lo menos una que no en su esencia: la escuela sigue siendo la institución socioeducativa por excelencia que tiene la responsabilidad de garantizar la *formación integral de la personalidad de niños y jóvenes*. Esta sigue siendo una compleja tarea civilizatoria en la sociedad contemporánea. La escuela es la única institución social que tiene, o debería tener, los profesionales capacitados y bien pagos para cumplir con esta importante tarea. Cuando hablamos de *formación integral de la personalidad de los alumnos*, nos estamos refiriendo a una educación de calidad que atienda a las dimensiones afectiva, cognitiva, moral, volitiva, física y cultural de todos. Infelizmente, por diferentes motivos, en la mayoría de las sociedades contemporáneas, este es un sueño todavía lejos de realizarse.⁴

Ya en el ámbito de las incertezas que vivenciamos, hace años que nos anima el reto de lograr una comprensión profundizada de los procesos de enseñanza-aprendizaje en la escuela

³ Davidov explica que la conversión del proceso de educación y enseñanza en una esfera autónoma de la sociedad ocurrió en las sociedades esclavas. El autor ejemplifica con los casos del Estado griego espartano, Atenas y la antigua Roma. En Esparta, por ejemplo, los niños de 7 a 18 años vivían en establecimientos específicos para aprender a leer, escribir, calcular, recibir preparación física y militar. (CF, 1988, p. 160).

⁴ No desenvolvimiento deste artigo, retomamos este importante assunto.

y del perfil del profesor que debería ser formado para que la institución educativa pueda cumplir con su verdadero papel social: *la formación integral de la personalidad de los alumnos, su formación para la vida, en cada nueva situación histórica concreta.*

Este reto nos ha llevado a ponernos el objetivo de elaborar una síntesis teórica sobre la formación del pensamiento humano y el papel de la escuela y del profesor en esta relevante tarea. Pensamos que una de las maneras en que esta síntesis se puede elaborar es por el trabajo en la *conjunción o zona de intersección* entre los sistemas teóricos de la filosofía dialéctica, de la psicología histórico-cultural y de la didáctica desarrolladora – *zona de comunicabilidad* de los sistemas, dijo Vigotski. Nuestra cuestión parece sencilla: ¿cómo se produce el desarrollo del pensamiento humano en situaciones históricas concretas y cuál sería el papel de la escuela y del profesor en esta noble tarea? Retomando algunas de estas ideas anteriores, nuestra hipótesis es que uno de los caminos posibles para comprender el desarrollo del pensamiento humano en situaciones históricas concretas, relacionado al papel de la escuela y del profesor, podría ser la elaboración de una nueva síntesis teórica que integre contribuciones de la filosofía dialéctico-materialista, de la psicología histórico-cultural y de la didáctica desarrolladora. Sabemos que buscar esta respuesta, en nivel de síntesis teórica es: primero, un paso indispensable antes de cualquier verificación empírica; segundo, que no es tarea fácil debido al nivel de abstracción y generalización que el trabajo conlleva, y, tercero, que no estamos ciertos de cumplir con la tarea en la altura de su demanda. Pero, algo se podrá avanzar en la confianza, eso sí, de que nuevos investigadores podrán llevarla más allá de nuestros resultados.

En el plano metodológico, la experiencia nos llevó a buscar una relación interdisciplinaria entre la manera como se pone el problema de la formación del pensamiento humano en la filosofía dialéctica, en la psicología histórico-cultural y en la didáctica desarrolladora. El propósito fue explorar los nodos temáticos y las articulaciones existentes sobre un mismo tema (categoría), tratado en campos disciplinarios distintos y mientras tanto conectados. En la relación de esta tarea de investigación, se utilizó el método de la exploración textual, con el auxilio del *Software NVivo 12 Plus*. Por lo general, la literatura de trabajo se ha insertado en una carpeta en el *software* y después fueron planteadas, por medio de comandos de búsqueda y organización del material, las convergencias temáticas entre los autores y textos. Para ello, se tomó como base una red de nodos temáticos (categorías de análisis)⁵ creada previamente por los investigadores. Se elaboró fichas, matrices estructurales

⁵ El software N Vivo 12 utiliza la nomenclatura de los *nodos temáticos* para referirse a las llamadas categorías de análisis de la investigación marxista. Consideramos que el término es muy gráfico, porque lo que construimos

y mapas conceptuales que revelaron los cruces entre las fuentes de la filosofía, de la psicología y de la didáctica. Eso nos ha permitido visualizar, desde el inicio de la investigación, relaciones que no se parecían a la tan sola vista en el tradicional proceso paralelo de exploración de los autores. Como resultado, fue posible sintetizar un conjunto de nodos temáticos (categorías) en una visión interdisciplinaria y que constituye el resultado principal de esta investigación. Las categorías de análisis (nodos temáticos) son las siguientes: concepción materialista de la historia; unidad de la experiencia social-consciencia humana; el pensamiento humano; el pensamiento como actividad teórica; formación del pensamiento teórico en la escuela; unidad del cognitivo-afectivo en los alumnos. Se expone a continuación la síntesis teórica de estas categorías, con el respaldo de años de investigación empírica en aula de clase y de ejercicio de la docencia en el grado y en el posgrado.

La concepción materialista de la historia: su relevancia para la comprensión del pensamiento humano

Antes de iniciar cualquier otra reflexión, es indispensable aclarar la perspectiva filosófica a partir de la cual abordamos la discusión sobre el pensamiento humano. Esta perspectiva es la concepción dialéctico-materialista de la historia y, consecuentemente, de la sociedad, del hombre y de su psique. K. Marx y F. Engels han expuesto la concepción materialista de la historia principalmente en la **Ideología Alemana** (1845-1846). En esta obra, los autores contraponen su punto de vista materialista de la historia a la concepción idealista de los viejos y nuevos filósofos hegelianos. Los autores afirman que ninguno de los filósofos seguidores de F. Hegel se ha preguntado por la relación de la filosofía alemana con la realidad de Alemania, ni menos de la relación siquiera de su crítica “con el propio mundo material a su alrededor” (MARX; ENGELS, 1973a, p. 15).

En el interesantísimo texto que cierra las “Palabras finales de la segunda edición alemana de **El Capital** de 1872”, Marx presenta un estado de conocimiento sobre la economía política en Europa y se defiende de los críticos - *portavoces sabios e ignorantes de la burguesía* - que tienen poca comprensión del método empleado por él en **El Capital**. El autor polémica con sus críticos, rechazando algunos y reconociendo los éxitos de otros, en una inusual manifestación de erudición.

son verdaderos lazos teóricos. Por esta razón, mantenemos el nombre, sin que ello implique una contradicción con el término tradicional.

Mi método dialéctico no es en su base distinto del método de Hegel. Para Hegel, el proceso del pensamiento, al que él convierte inclusive, bajo el nombre de idea, en sujeto con vida propia es *demiurgo* [creador] de lo real, y el real su sencilla apariencia. Para mí, Para mí, por el contrario, *el ideal no es más que el material transpuesto y traducido en la cabeza del hombre*" (MARX, 1973a, p. 99, énfasis añadido).⁶

Esta citación es clásica, porque en ella Marx produce la inversión de la perspectiva metodológica de Hegel declarando; primero, que el pensamiento (el ideal en general) no es una sencilla apariencia de las cosas; segundo, que el ideal (el pensamiento) es una traducción de lo real en la mente humana. El hecho de que el pensamiento sea una *traducción de lo real* en la cabeza de los hombres implica que esta representación no es una copia literal de la realidad, sino una elaboración mental del sujeto, que en última instancia guarda una relación substancial con la realidad representada (objeto).

En este mismo lugar, Marx explica que hace 30 años critica la mistificación sufrida por la dialéctica en las manos de Hegel, pero tiene la humildad de declararse discípulo del gran maestro alemán, explicando que, en ciertos trechos de **El Capital**, coquetea con su forma de exposición.

La mistificación sufrida por la dialéctica en las manos de Hegel, no quita nada el hecho que haya sido él el primer en exponer, en toda su amplitud, y con toda consciencia, las formas generales de su movimiento. En Hegel la dialéctica anda de cabeza hacia abajo. Es necesario ponérsela sobre sus pies para *descubrir el grano racional encubierto bajo la carca mística*. (MARX, 1973a, p. 99-100, destacado nuestro).⁷

Ciertamente, Marx aplica su método en la elaboración de **El Capital**, mostrando que era posible emplear la dialéctica de Hegel de modo correcto. Al mismo tiempo, en la compañía de Engels, descubre el *grano racional de la dialéctica* al considerar los individuos históricos, concretos, sus acciones y sus condiciones de vida, tanto las heredadas como las creadas por ellos, como punto de partida para la comprensión de la historia de la sociedad y de sus protagonistas: los hombres reales. Así, la primera premisa para la comprensión de la historia es la existencia de los individuos humanos que la hacen con sus propias vidas. En el análisis histórico de la sociedad, lo primero que se verifica es la existencia corpórea de los individuos humanos y su relación con el resto de la naturaleza. (MARX; ENGELS, 1973a).

⁶ O meu método dialéctico não só é na sua base distinto do método de Hegel. Para Hegel, o processo do pensamento, ao que ele converte inclusive, sob o nome de ideia, em sujeito com vida própria, é o demiurgo [criador] do real, e o real sua simples aparência. Para mim, pelo contrário, *o ideal não é mais que o material transposto e traduzido na cabeça do homem*" (MARX, 1973a, p. 99, grifo nosso).

⁷ A mistificação sofrida pela dialéctica nas mãos de Hegel, não quita nada ao fato de que tenha sido ele o primeiro em expor, em toda sua amplitude e com toda consciência, as formas gerais de seu movimento. Em Hegel a dialéctica anda de cabeça para baixo. É preciso colocá-la sobre os seus pés para descobrir o grão racional encoberto sob a casca mística. (MARX, 1973a, p. 99-100, grifo nosso).

[...] los hombres mismos empiezan a ver la diferencia entre ellos y los animales tan pronto como empiezan a producir sus medios de vida, un paso que está condicionado por su organización corporal. *Al producir sus medios de vida, el hombre produce indirectamente su propia vida material* (MARX; ENGELS, 1973a, p. 16, destacado nuestro).⁸

Eso significa que los sujetos humanos, - en sus relaciones recíprocas con la naturaleza y con los demás que participan en la actividad productiva para asegurar instrumentos, utensilios, alimentos, vivienda, vestimenta etc. – crean también las condiciones de su vida material, mientras que conocen la naturaleza, la dominan y la representan en su intelecto. De eso se entiende que los individuos son, en última instancia, el resultado de las condiciones en las que viven y producen. La producción se hizo posible históricamente con la multiplicación de la población, suponiendo además un trato o intercambio entre los individuos. La producción, mientras tanto, también coincidió la forma de este intercambio.

A su vez, F. Engels en diferentes momentos (1973c, 1973d), al explicar las contribuciones científicas de K. Marx para la ciencia moderna, destaca entre ellas dos leyes muy importantes para la comprensión de la historia social y de la economía política: la primera, respecta al desvelamiento de la ley que rige el desarrollo de la historia de la humanidad; la segunda tiene que ver con el descubrimiento de las relaciones entre capital y trabajo y, de modo particular, el fenómeno inédito en la época de la plus valía. La descubierta de estas leyes iluminó muchos de los problemas relativos al desarrollo social para la ciencia del siglo XIX se encontraban todavía en la oscuridad. De este modo, en las memorables palabras de Engels ante el túmulo de Marx, el orador afirma:

Así como Darwin descubrió la ley de desarrollo de la naturaleza orgánica, Marx descubrió la ley de desarrollo de la historia humana: el hecho, tan simple, pero oculto bajo el mal ideológico, de que el hombre necesita primero comer, beber, tener un techo sobre su cabeza y vestirse antes de poder hacer política, ciencia, arte, religión, etc, que, por lo tanto, *la producción de los medios de vida inmediatos, materiales, y por lo tanto la correspondiente fase económica del desarrollo de un pueblo o de una época, es la base a partir de la cual se han desarrollado las instituciones políticas, las concepciones jurídicas, las ideas artísticas e incluso los ideales religiosos de los hombres*, y con un arreglo que debe, por lo tanto, ser explicado, y no al contrario, como se había hecho hasta entonces (ENGELS, 1973d, p. 171, añadido nuestro).⁹

⁸ [...] os homens mesmos começam a enxergar a diferença entre eles e os animais tão pronto começam a produzir seus meios de vida, passo este que se encontra condicionado pela sua organização corpórea. Ao produzir seus meios de vida, o homem produz indiretamente sua própria vida material (MARX; ENGELS, 1973a, p. 16, grifo nosso).

⁹ Assim como Darwin descobriu a lei do desenvolvimento da natureza orgânica, Marx descobriu a lei do desenvolvimento da história humana: o fato, tão simples, mas oculto sob a mazela ideológica, de que o homem

Se muestra que Marx y Engels tienen una visión afinada sobre su concepción materialista de la historia. Ellos fundamentan que los individuos establecen determinadas relaciones sociales y políticas en el contexto de las relaciones de producción en las que se encuentran inmersos y que estas relaciones socioeconómicas son el punto de partida para explicar el desarrollo histórico-social en cada época. El análisis empírico de estas relaciones en cada caso concreto debe poner de relieve, sin especulación o subterfugios, las relaciones existentes entre la producción, la política y la estructura social. El Estado y la estructura social emergen constantemente de las relaciones que los individuos contraen, tal como ellos son en el proceso de sus vidas; o sea, tal como producen y actúan en determinados límites, premisas y condiciones materiales de existencia, e independientemente de sus voluntades. Al mismo tiempo, en este proceso:

Los hombres son los productos de sus representaciones, de sus ideales etc., pero se trata de hombres reales y activos, tal y como se encuentran condicionados por un determinado desarrollo de sus fuerzas productivas y por el trato que a él corresponde [...] La conciencia [*das Bewusstsein*] jamás puede ser otra cosa que el ser consciente [*das bewusste Sein*], y el *ser de los hombres es su proceso de vida real* (MARX; ENGELS, 1973a, p. 21, destacado nuestro).¹⁰

Esta citación nos pone ante otro aspecto importante para este estudio: las ideas, las representaciones mentales, la conciencia y el pensamiento humano se originan en las relaciones que los hombres establecen en el proceso social y productivo, aunque pronto logren cierta independencia de la vida material. Si aceptamos la idea que el *ser de los hombres es su proceso de vida real*, debemos concordar también con otra idea fundante: cuando cambian las relaciones de producción, cuando se transforman las relaciones sociales y el trato entre los hombres, se cambian también los productos del pensamiento y de la conciencia humana. Estas ideas justifican nuestra aceptación de una conocida tesis marxista: “No es la conciencia la que determina la vida, sino la vida la que determina la conciencia” (MARX; ENGELS, 1973a, p. 21).

precisa, em primeiro lugar, comer, beber, ter um teto e vestir-se antes de poder fazer política, ciência, arte, religião etc., que, portanto, a produção dos meios de vida imediatos, materiais, e por conseguinte, a correspondente fase econômica do desenvolvimento de um povo ou de uma época é a base a partir da qual se têm desenvolvido as instituições políticas, as concepções jurídicas, as ideias artísticas e inclusive as ideias religiosas dos homens e com arranjo a qual devem, por tanto, explicar-se, e não ao invés, como até então tinha-se feito (ENGELS, 1973d, p. 171, grifo nosso).

¹⁰ Os homens são os produtores de suas representações, de suas ideias etc., mas se trata de homens reais e ativos, tal e como se acham condicionados por um determinado desenvolvimento de suas forças produtivas e pelo trato que a ele corresponde [...] A consciência [*das Bewusstsein*] jamais pode ser outra coisa que o ser consciente [*das bewusste Sein*], e o ser dos homens é o seu processo de vida real (MARX; ENGELS, 1973a, p. 21, grifo nosso).

En resumen, la teoría sobre la concepción materialista de la historia, elaborada por Marx y Engels, ha sido una contribución indispensable para comprender la economía, la sociedad, la política, la conciencia y el pensamiento humano. La concepción materialista de la historia puede resumirse en los siguientes argumentos:

- 1) El estudio de la historia, de la sociedad, de la conciencia y del pensamiento humano debe partir de la existencia de los hombres reales, de carne y hueso, los cuales construyen su vida en las relaciones con la naturaleza y con los demás de la especie.
- 2) Los hombres se diferencian esencialmente de los animales porque ellos producen sus propios medios de vida, sus propios instrumentos.
- 3) Los hombres producen sus representaciones, sus ideas, pensamientos en las relaciones sociales y de producción, de educación y de comunicación en que se ven emergidos.
- 4) El ser de los hombres está determinado *en última instancia* [es solo en última instancia] por el proceso de su vida material y espiritual.
- 5) La vida es la que determina la conciencia de los hombres y no lo contrario.
- 6) La conciencia humana es el *ser consciente* forjado en las relaciones sociales y de producción y comunicación entre los hombres.
- 7) Cuando se transforman radicalmente las condiciones sociales de producción, comunicación y educación se cambian también la conciencia y el pensamiento humano.
- 8) Estos argumentos filosóficos, explicativos, de la concepción materialista de la historia tienen, desde nuestra perspectiva, relevancia esencial para la comprensión del papel social de la escuela y del trabajo de los profesores en cada situación social concreta.

La unidad experiencia social-conciencia humana (pensamiento)

El marxista italiano A. Gramsci (1891-1937) hizo avanzar la reflexión filosófica sobre la concepción materialista de la historia y sentó las bases para una comprensión profundizada de la unidad existente entre la experiencia social y el pensamiento humano (conciencia). Gramsci trajo para la discusión la necesidad de situar *históricamente* el estudio del pensamiento, como de hecho hizo la filosofía marxista en su superación de la filosofía clásica alemana. También señaló la necesidad de poner la *voluntad humana* en la base de la filosofía (“en última análisis – dijo Gramsci – la actividad práctica y política” del hombre). Es muy

interesante la forma que el filósofo italiano comprende el *historicismo y la voluntad humana* puestos en servicio del estudio de la consciencia:

[...] voluntad racional, no arbitraria, que se realiza mientras corresponde a las necesidades objetivas históricas, o sea, mientras que es la misma historia universal en su momento de su actuación progresiva; si esta voluntad está representada inicialmente por un individuo, su racionalidad se documenta por el hecho de que se la acoge por el gran número, se la acoge permanentemente, o sea, que se convierte en una cultura, sensatez, una concepción de mundo, con una ética conforme su estructura (GRAMSCI, 1986, p. 331, destaque del autor)¹¹

Vamos a analizar algunas ideas de esta citación. Primero, la racionalidad del hombre, su pensamiento no arbitrario, está necesariamente relacionada a condiciones históricas objetivas, que a su vez hacen parte de la dinámica de la historia universal. Según la racionalidad de un solo hombre es válida solo cuando ella está documentada, cuando es coincidente con la racionalidad de la mayoría social, convirtiéndose así en patrimonio de la cultura de la época dada, en una concepción de mundo, que a su vez lleva también la ética de la época.

Gramsci también señala que la filosofía de la praxis ha dado un paso adelante, superando a la filosofía clásica alemana, historiando el pensamiento y asumiéndolo como una concepción del mundo, como “sentido común” compartido por la mayoría, difundido de tal manera que se convierte en una *norma de conducta creativa*. El pensamiento, como norma de conducta creativa, en la estela de Gramsci, resulta inimaginable al margen de su racionalidad e historicidad. El carácter creativo del pensamiento debe ser entendido, según el autor:

En el sentido “relativo”, de pensar que modifica la forma de sentir del mayor número y tanto de la realidad misma que no puede ser pensada sin este mayor número. Creativo también en el sentido de que enseña que no hay una “realidad” válida para sí misma, en sí misma y para sí misma, sino en relación histórica con los hombres que la modifican, etc. (GRAMSCI, 1986, p. 332, énfasis añadido por el autor).¹²

¹¹ [...] vontade racional, não arbitrária, que se realiza enquanto que corresponde a necessidades objetivas históricas, ou seja, enquanto que é a mesma história universal no seu momento de sua atuação progressiva; se esta vontade está representada inicialmente por um só indivíduo, sua racionalidade é documentada pelo fato de que é acolhida pelo grande número, é acolhida permanentemente, ou seja, que se converte numa cultura, um ‘bom senso’, uma concepção do mundo, com uma ética conforme a sua estrutura (GRAMSCI, 1986, p. 331, grifo do autor).

¹² No sentido ‘relativo’, de pensamento que modifica o modo de sentir do maior número e pelo tanto da realidade mesma que não pode ser pensada sem este maior número. Criativo também no sentido de que ensina que não existe uma ‘realidade’ válida por si mesma, em si e por si, senão em relação histórica com os homens que a modificam etc (GRAMSCI, 1986, p. 332, grifo do autor).

Es decir, que el carácter creativo del pensamiento es *relativo* en el doble sentido: de una parte, el pensamiento impacta el modo de sentir de la mayoría social, hay una relación entre pensamiento y sentimientos humanos con respecto a la realidad de la época dada y, de otra, que no existen realidades en sí y para sí, que no estén en relación directa con los hombres que las cambian y las representan intelectualmente.

También en el campo de la psicología histórico-cultura se da continuidad a los postulados de Marx sobre la unidad entre la experiencia social y la consciencia del hombre. Vigotski (1999) concluye que la experiencia histórica y la social, en el plano psicológico, no constituye nada distinto de la consciencia, ya que en realidad no se pueden separar, porque “siempre se presentan juntas [...]. Su mecanismo es absolutamente el mismo que el de la consciencia [...] porque también esta última debe ser considerada como un caso particular de la experiencia social” (VIGOTSKI, 1999a, p. 84).

A su vez, en la continuidad de las reflexiones científicas en el campo de la psicología sobre la unidad entre la consciencia y la experiencia social, Leontiev (1972) concluyó:

[...] la conciencia sólo existe en la forma de una imagen mental que revela al sujeto el mundo que le rodea. La actividad, por otro lado, sigue siendo práctica, externa. En una etapa posterior, la actividad también se convierte en un objeto de conciencia; el hombre se hace consciente de las acciones de otros hombres y, a través de ellos, de sus propias acciones. Ahora son comunicables por gestos o por discurso oral. Esta es la precondition para la generación de acciones y operaciones internas que ocurren en la mente en el “plano de la conciencia”. La conciencia de la imagen también se convierte en conciencia de la actividad. Es en esta plenitud que la conciencia comienza a aparecer emancipada de la actividad sensorial práctica y externa, y, aún más, parece controlarla” (LEONTIEV, 1972, p. 13-14, énfasis del autor).¹³

En esta citación de Leontiev, algunas cuestiones merecen destaques. Por ejemplo, la afirmación que la consciencia existe primariamente como imagen mental del mundo alrededor del sujeto. Como se verá más adelante, otros filósofos y psicólogos explican la importancia de la imagen mental en el estudio del pensamiento y éste como un reflejo ideal de la realidad. Asimismo, en etapas más avanzadas, la conciencia también se convierte en el objeto de la actividad del sujeto, la “conciencia-imagen también se convierte en conciencia-actividad” y con ello el paso a la actividad intelectual interna del sujeto.

¹³ [...] a consciência existe somente na forma de uma imagem mental revelando ao sujeito o mundo ao redor. Atividade, por outro lado, ainda permanece prática, externa. Em um estágio mais adiante, a atividade também se torna um objeto da consciência; o homem se torna ciente das ações de outros homens e, através deles, de suas próprias ações. Eles são agora comunicáveis por gestos ou discurso oral. Essa é a pré-condição para a geração de ações e operações internas que ocorrem na mente, no ‘plano da consciência’. Imagem-consciência torna-se também atividade-consciência. É nesta plenitude que a consciência começa a parecer emancipada da atividade sensorial prática, externa, e, ainda mais, parece controlá-la” (LEONTIEV, 1972, p. 13-14, grifo do autor).

Con relación a estas ideas, un didacta con vocación filosófica como es el caso de Vasili Davidov explica que la esencia del hombre es “el conjunto de las relaciones sociales”. Que el hombre se comporta en las relaciones sociales como en su propia esencia. O sea, que el hombre se comporta delante de sí mismo como un ser genérico. “Aquí tiene lugar la vinculación del individuo con las relaciones sociales, o sea, la duplicación de las relaciones, el cual es, justamente, característica de la consciencia”. (DAVIDOV, 1988, p. 42). Lo que está de fondo aquí es la idea de la filosofía dialéctica de que el hombre no solo duplica a sí mismo intelectualmente (en la consciencia), sino también en la realidad material de su acción práctica, objetivando su existencia genérica en el trabajo.

Si el hombre es un determinado individuo particular y, precisamente, su particularidad lo convierte en un individuo y en un ser individual real, es, en la misma medida, también la totalidad, la totalidad ideal, la existencia subjetiva para sí mismo de la sociedad pensada y percibida (MARX, *apud* DAVIDOV, 1988, p. 42).¹⁴

Es decir, que gracias a la naturaliza ideal de la consciencia, la universalidad de las relaciones sociales reales se puede representar en el pensamiento del hombre. En otras palabras, el hombre repite en el pensamiento (en su consciencia), su existencia real.

Resumiendo, podemos afirmar que la tesis de la unidad entre experiencia social y la consciencia humana (pensamiento) se justifica a partir de las siguientes comprobaciones científicas:

- 1) La *historicidad* y la *voluntad* humana necesitan ser puestas en la base de los estudios de las relaciones entre experiencia social y el pensamiento humano.
- 2) La racionalidad ‘no arbitraria’ en cada época está vinculada a las condiciones históricas concretas y universales.
- 3) El pensamiento humano es creativo porque impacta la forma de sentir de la mayoría y la forma cómo esta mayoría cambia y representa la realidad.
- 4) La consciencia es un caso particular de la experiencia social de los hombres.
- 5) Los sujetos humanos, por medio de la consciencia, reflejan en su cabeza el mundo real en que ellos viven, trabajan y se educan, de modo dinámico y contradictorio.
- 6) En la medida que se progresa en la actividad humana, la consciencia se vuelve objeto de esta misma actividad los hombres toman consciencia de sus acciones, lenguajes, gestos.

¹⁴ Se o homem é certo indivíduo particular e, justamente, sua particularidade faz dele um indivíduo e um ser individual real, ele é, na mesma medida, também a totalidade, a totalidade ideal, a existência subjetiva para si da sociedade pensada e percebida (MARX, *apud* DAVIDOV, 1988, p. 42).

- 7) Las acciones, juntamente con el lenguaje y la comunicación, asientan las bases para las operaciones internas en el plano del pensamiento (consciencia).
- 8) Es en estas condiciones que la consciencia logra independencia relativa de la actividad humana y *parece* controlarla.
- 9) Estos postulados filosóficos y comprobaciones psicológicas tienen particular importancia para comprender el papel social y formativo de la escuela y de los profesores.

El pensamiento humano: breve caracterización

El pensamiento es una facultad inherente al hombre como ser social. Gramsci es muy enfático a este respecto al afirmar que: “no se puede imaginar ningún hombre que no sea también filósofo, que no piense, justo porque el pensar es propio del hombre como tal (a menos que sea patológicamente estúpido) (GRAMSCI, 1986, p. 219).

Por su parte, P. V. Kopnin (1983, p. 132) define el pensamiento como “la imagen subjetiva del mundo objetivo”. El pensamiento hace parte de la subjetividad humana porque él siempre pertenece al hombre como ser social. En principio, el hombre concreto crea las imágenes de los objetos y procesos de la realidad, en el contexto de sus relaciones sociales y productivas. Mientras tanto, el pensamiento es objetivo porque existe en la forma de imágenes ideales que reflejan las características esenciales y universales de los objetos, procesos y fenómenos representados en la mente humana. “El pensamiento anhela ser subjetivo para tener un contenido adecuado al objetivo, para poner de manifiesto las propiedades del objeto, tal como existen al margen del pensamiento” (KOPNIN, 1983, p. 132).

Se concluye que las relaciones que los sujetos establecen con los objetivos y con los demás sujetos, ya sea en el trabajo, en el estudio, en la creación artística o científica, están siempre mediatizadas por la práctica social cotidiana. En este proceso de acción social práctica se forman las imágenes mentales de la realidad, el pensamiento, la consciencia y el conocimiento humano. Pero las imágenes que configuran el contenido del pensamiento no son estáticas; ellas se reconfiguran; se amplían y se cambian al ritmo de la propia vida y de la actividad humana, transformando también el pensamiento y la consciencia. Eso exige del pensamiento un movimiento eterno, vivo, recursivo.

Otra cuestión compleja resulta de las relaciones entre el pensamiento propiamente dicho y su organismo biológico, el cerebro. La concepción dialéctico-materialista parte del principio de que el universo está constituido solo por materia. Esta materia se organiza en diversas formas y clases, está dotada de propiedades diversas y se encuentra en diferentes

fases de desarrollo. A este respecto, Engels reflexiona de la siguiente forma: “Cuerpo, ser, substancia, es una y la misma idea real. No se puede separar el pensamiento de la materia que piensa. Ella es el sujeto de todos los cambios. La palabra ‘infinito’ carece de sentido, sino es como expresión de la capacidad de nuestro espíritu para agregar sin fin” (ENGELS, 1974c, p. 102). En esta misma línea de raciocinio P. V. Koptin reflexiona de la siguiente manera:

El pensamiento no existe como algo fuera de la materia, como un principio espiritual, sino que es una propiedad organizada de forma especial; cuando no hay esta forma de la materia, tampoco hay esta propiedad (KOPNIN, 1983, p. 134).¹⁵

Es decir, que el pensamiento es una propiedad del cerebro, mientras que este es una forma especial de la existencia de la materia. En otras palabras, hay que diferenciar el cerebro como organismo biológico del pensamiento propiamente dicho. Como ya se ha dicho, el pensamiento es esencialmente un fenómeno ideal, porque en él se representan los objetos y fenómenos del mundo real, pero al mismo tiempo, él también es un fenómeno objetivo. Koptin explica las calidades específicas del pensamiento de la siguiente manera:

El hombre tiene relaciones con los objetos del mundo exterior y en esta interacción se manifiesta la propiedad de su cerebro: la propiedad de pensar, es decir, la capacidad de crear una imagen ideal, de reflejar de manera especial las peculiaridades de los objetos del mundo exterior. La peculiaridad cualitativa y singular del pensamiento, como propiedad del cerebro, tiene sus raíces en su capacidad de reproducir la realidad externa en imágenes de manera conceptuable. Esto es lo que diferencia el pensamiento como propiedad de la materia de todas las demás propiedades (KOPNIN, 1983, págs. 134-135).¹⁶

Esta citación nos deja claro que el pensamiento es una propiedad especial del cerebro. Únicamente el cerebro tiene la capacidad de crear imágenes ideales de la realidad en su interacción con los objetos exteriores. Pero el pensamiento no es prioridad de toda materia, sino de la materia altamente desarrollada y organizada, el cerebro humano. Las demás formas de la materia no tienen la capacidad de representar el mundo en imágenes en su interacción

¹⁵ O pensamento não existe como algo fora da matéria, como um princípio espiritual, senão que é uma propriedade da matéria, mas uma propriedade organizada de forma especial; quando não há esta forma da matéria, também não há esta propriedade (KOPNIN, 1983, p. 134).

¹⁶ O homem trava relações com os objetos do mundo exterior e nesta interação se manifesta a propriedade de seu cérebro: a propriedade de pensar, ou seja, a capacidade de criar uma imagem ideal, de refletir de um modo especial as peculiaridades dos objetos do mundo exterior. A peculiaridade qualitativa, singular do pensamento como propriedade do cérebro, radica na sua capacidade de reproduzir a realidade exterior nas imagens de uma forma conceptível. Isto é o que diferencia o pensamento, como propriedade da matéria, de todas as demais propriedades (KOPNIN, 1983, p. 134-135).

con él. De eso se concluye que la función del pensamiento es ideal, cognitiva y aprehensiva de la realidad y no biológica o metabólica.

Mientras tanto, en este enfoque, el pensamiento depende del cerebro, pero no solo de él. El propio organismo del pensamiento, el cerebro, está siempre mediatizando por la práctica social cotidiana de los hombres. Como afirma Kopnin: “[...] el cerebro y sus organismos sensoriales no son solo resultado de la evolución biológica, sino también de los cambios sociales”. (KOPNIN, 1983, p. 136).

Otra peculiaridad del pensamiento es su independencia relativa con relación a la práctica y al desarrollo social de cada época. Debido a esta independencia relativa, el pensamiento se separa de la práctica y de las necesidades inmediatas, dando origen a formulaciones abstractas, conceptuales, teóricas, artísticas, etc., inclusive creando falsas ilusiones y teorías especulativas que no tienen nada que ver con la realidad. La independencia relativa del pensamiento hace que este tenga carácter activo y creativo. El pensamiento se convierte en un proceso de actividad espiritual, orientado siempre a la obtención de nuevos resultados teóricos. El desarrollo del pensamiento ya no es nada más que el proceso creativo de imágenes cognoscitivas, de conceptos y de la interacción de estos con los otros existentes. El movimiento del pensamiento sucede casi siempre del no saber hacia el saber, direccionando una mejor aprehensión de la realidad.

Eso significa que la fuerza principal que impulsa el pensamiento es la práctica de los hombres en el medio social, pero solo en el final de cuentas. Es decir, que el pensamiento tiene su propia lógica interna de desarrollo, con relativa independencia de la práctica. La lógica interna del pensamiento ayuda a comprender que el pensamiento pueda quedarse adentro de los límites de los conocimientos ya establecidos, o que se pueda desarrollar a partir de los conceptos y teorías ya existentes, creando nuevos conceptos y teorías. En eso consiste el desarrollo del pensamiento. La esencia de su desarrollo es la obtención de nuevos resultados cognoscitivos. (KOPNIN, 1983).

La independencia relativa del pensamiento, su lógica interna de desarrollo, no deben llevar a pensar que esta independencia es absoluta. El pensamiento verdadero, como hubiera dicho Lenin (2011), no se aleja de la realidad, de la verdad. Estas son sus palabras:

El pensamiento, al elevarse de lo concreto a lo abstracto, no se aleja [...] de la verdad, sino que se acerca a ella. Las abstracciones de la materia, de la ley natural, la abstracción del valor, etc., en resumen, todas las abstracciones científicas (correctas, serias, no arbitrarias) reflejan la naturaleza más

profundamente, más exactamente, más completamente. (LENIN, 2011, p. 151).¹⁷

Esta citación de Lenin es fundamental para comprender la esencia del pensamiento: el pensamiento tiene la capacidad de abstraer los elementos esenciales de la realidad y representarse en la forma de imágenes cognoscitivas, pero la realidad representada en el pensamiento hace parte del contenido de la imagen. En otras palabras, el pensamiento que capta realmente la verdad del real, aunque siendo ideal, está más cerca que nunca de la realidad. Marx lo explica de la siguiente manera:

Lo *concreto* [en el pensamiento] es *concreto* porque es la *síntesis de múltiples determinaciones*, por lo tanto, unidad de lo diverso. Aparece en el pensamiento como *proceso de síntesis*, como *resultado*, no como punto de partida, aunque sea el verdadero punto de partida y, en consecuencia, el punto de partida también de la intuición y de la representación. [...] *las determinaciones abstractas conducen la representación de lo concreto* por el camino del pensamiento. (MARX, 2007, p. 21, destacados nuestros).¹⁸

Es clásica esta citación de Marx, pero ni siempre ha sido abarcada en su exacta valía. Nosotros pensamos que, a partir de esta citación, se pueden comprender como mínimo tres argumentos de la dialéctica entre el pensamiento y la realidad socioproductiva de los hombres. Primero, necesitamos comprender que el autor utiliza el término *concreto* en dos acepciones. En la primera línea, se refiere al *concreto pensado*, o sea, a la síntesis de las determinaciones diversas que integran la imagen de la representación del objetivo o del concepto. En la penúltima línea, lo *concreto* es el concreto real (el objeto, el concepto) representado en el cerebro humano en la forma de imagen abstracta. Segundo, el concreto real (objeto, concepto) es el punto de partida para la formación de la imagen mental, punto de partida de toda representación e intuición humana, pero este concreto real hace parte de la imagen (el concreto pensado). Tercero, Marx explicita aquí plenamente la dialéctica entre lo ideal y el material, entre el objetivo y el subjetivo en el pensamiento del hombre. Las dimensiones material e ideal de la realidad se integran plenamente en una unidad dialéctica.

¹⁷ O pensamento, elevando-se do concreto ao abstrato, não se afasta [...] da verdade, mas, ao contrário, se aproxima dela. As abstrações da matéria, da lei natural, a abstração do valor etc., em suma, todas as abstrações científicas (corretas, sérias, não arbitrárias) refletem a natureza mais profundamente, mais exatamente, mais completamente. (LENIN, 2011, p. 151).

¹⁸ O concreto [no pensamento] é concreto porque é a síntese de múltiplas determinações, pelo tanto, unidade do diverso. Aparece no pensamento como processo de síntese, como resultado, não como ponto de partida, mesmo que seja o verdadeiro ponto de partida, e, em consequência, o ponto de partida também da intuição e da representação. [...] as determinações abstratas conduzem a representação do concreto pelo caminho do pensamento. (MARX, 2007, p. 21, grifo nosso).

Además de eso, en la dirección de este análisis hay que abordar otro aspecto relevante. Se refiere al *carácter de la imagen y de la representación* que el sujeto forma como resultado de la actividad del pensamiento. En la dialéctica materialista, la representación de la realidad se concibe no como un reflejo exacto, simple, inmediato, total, como si fuera la imagen de la realidad proyectada en un espejo. Todo el contrario, la representación mental de la realidad es un proceso complejo, gradual, muchas veces abrupto de captación de las relaciones esenciales de los objetos y fenómenos con los que nos relacionamos. Lenin (2011) explica que el proceso de reflejo de la realidad en el pensamiento consiste:

[...] en toda una serie de abstracciones, formulaciones, formación de conceptos, leyes, etc. - y estos conceptos, leyes, etc. (pensamiento, ciencia = idea lógica) abarcan relativamente, aproximándose a las leyes universales de la naturaleza eternamente en movimiento y en desarrollo. Aquí hay realmente, objetivamente, tres términos: 1º la naturaleza; 2º el conocimiento del hombre - el cerebro del hombre (como producto superior de esta naturaleza); y 3º la forma de la reflexión de la naturaleza en el conocimiento humano; y esta forma son los conceptos, las leyes, las categorías etc. El hombre no puede abarcar = reflejar = reproducir la totalidad de la naturaleza, en su "totalidad inmediata"; sólo puede acercarse a ella eternamente creando abstracciones, conceptos, leyes, un marco científico del universo, etc. (LENIN, 2011, p. 159).¹⁹

Que comentemos algunos aspectos de la riqueza de esta citación. En primer lugar, tratándose de la formación del pensamiento científico, la representación mental de la realidad toma en el pensamiento la forma de abstracciones, conceptos, leyes, categorías. Estas formas del pensamiento – concepto, leyes, categorías – no son estáticas, sino que interactúan y evoluciones de modo interfuncional, dando paso a elaboraciones mentales cada vez más complejas. Cuando estas formas del pensamiento, son correctas, ellas captan y expresan el movimiento del real, su eterno devenir, en contacto con la vida. Otra cuestión importante es comprender que el punto de partida del análisis dialéctico-materialista es, en definitiva, la realidad natural o social y que el cerebro humano es el producto del desarrollo propio de la naturaleza, pero no sólo por la acción de las leyes biológicas, sino también bajo la influencia decisiva de la actividad humana en el entorno socioproductivo. El conocimiento de la realidad

¹⁹ [...] em toda uma série de abstrações, de formulações, de formação de conceitos, leis etc. - e estes conceitos, leis etc. (o pensamento, a ciência = ideia lógica) abarcam relativamente, aproximativamente, as leis universais da natureza eternamente em movimento e em desenvolvimento. Aqui há, realmente, objetivamente, três termos: 1o. a natureza; 2o. o conhecimento do homem - o cérebro do homem (como produto superior desta natureza); e 3o. a forma do reflexo da natureza no conhecimento humano; e esta forma são os conceitos, as leis, as categorias etc. O homem não pode abarcar = refletir = reproduzir toda a natureza, na sua "totalidade imediata"; pode somente aproximar-se dela eternamente criando abstrações, conceitos, leis, um quadro científico do universo etc. (LENIN, 2011, p. 159).

por parte del hombre es infinito; se realiza a través de una aproximación constante, ya que el pensamiento en sus diversas formas de existencia no es capaz de captar la totalidad de la realidad de una sola vez. Por eso necesita crear abstracciones, conceptos y leyes capaces de reflejarlo progresivamente. Cuando el pensamiento es correcto, la idea de representación coincide con el objeto (el mundo objetivo y subjetivo). Este mundo objetivo (objeto) es el que garantiza la unidad entre el concepto y la realidad. Basándose en esto Lenin afirma: “[...] la realidad que no corresponde al concepto es un mero fenómeno, es lo subjetivo, lo accidental, lo arbitrario lo que no es la verdad” (LENIN, 2011, p. 166).

Un elemento más es necesario para encerrar esta breve caracterización del pensamiento humano. Se trata de su carácter histórico-social, de algún modo ya tratado anteriormente, pero es indispensable considerar, como dice Davidov: “El pensamiento de un hombre aislado representa el funcionamiento de la actividad históricamente formada de la sociedad, actividad de la cual él se ha apropiado” (DAVIDOV, 1988, p. 115).

Sintetizando, conforme explicitado en este subtítulo, consideramos que comprender el carácter histórico-social del pensamiento; su condición de facultad inherente al hombre; la existencia del pensamiento en la forma de imágenes cognoscitivas, construidas en las relaciones de producción, comunicación, estudio y trabajo; el entendimiento del pensamiento como propiedad especial de su organismo biológico, el cerebro, y de este como una forma especial de la materia altamente organizada y desarrollada; la independencia relativa del pensamiento con respecto a la práctica social histórica, etc., constituyen valiosísimos fundamentos para explicar la responsabilidad de la institución educativa y de la formación de los profesores para esta tarea de redención social de niños y jóvenes.

El pensamiento como actividad teórica del hombre

Marx y Engels explican que el pensamiento es una de las formas de la actividad específica del hombre, una actividad espiritual, teórica (MARX; ENGELS, 1973a). El pensamiento teórico es un producto histórico que reviste formas y contenidos distintos en diferentes épocas. “Como todas las ciencias, la ciencia del pensamiento es, por consiguiente, una ciencia histórica, la ciencia del desarrollo histórico del pensamiento humano” (ENGELS, 1974a, p. 59). En sus estudios sobre el origen del pensamiento humano, los creadores de la dialéctica materialista destacan:

La producción de las ideal de las representaciones y de la consciencia aparece, en principio, directamente entrelazada con la actividad material y

el trato material de los hombres, como el lenguaje de la vida real. La formación de las ideas, el pensamiento, el trato espiritual de los hombres *se presentan aquí también como emanación directa de su comportamiento material*. (MARX; ENGELS, 1974a, p. 20-21, destaque nuestro).²⁰

Desde nuestro punto de vista, se trata aquí de explicar la génesis del pensamiento y de las ideas vinculadas a la actividad material y a las relaciones que los sujetos contraen en sociedad. Pero en el mismo lugar, se explica que más adelante la producción espiritual se separa del material y que la producción de las ideas adquiere independencia relativa con relación al material. Así, la consciencia se define como el conocimiento conciso de la práctica, que puede representar ciertas cosas sin representar algo efectivo. A partir de este momento, la consciencia se puede emancipar a pasar a constituir la teoría ‘pura’, la filosofía, la teología, la moral. Pero, la autonomía del pensamiento como actividad teórica, espiritual del hombre es la relativa con respecto a la actividad material práctica. “El pensamiento no es otra cosa que el conocimiento consciente del ser; su contenido sigue siendo el mundo objetivo” (KOPNIN, 1983, p. 137).

Podemos comprender que el hombre conoce los objetos del mundo real porque, en el proceso de su actividad práctica, influye sobre ellos. Pero esta relación es recíproca, recursiva. Mientras que el sujeto actúa sobre la naturaleza y los objetos de la cultura material, ellos también actúan sobre el sujeto, dando paso a su representación en su mente. El pensamiento se convierte así en la relación teórica entre el sujeto y el objeto, reflejando en la consciencia la parte de la realidad que es objeto de conocimiento.

Ya se ha explicitado anteriormente que la actividad del pensamiento guarda relación con la formación de las imágenes cognoscitivas. Kopnin (1983), destaca que el estudio de la naturaleza del pensamiento debe empezar por aclaración de la esencia de la imagen cognoscitiva, es decir, de la relación de la imagen con lo que es representado en ella. Se esclarece que el objetivo a su imagen no es una y la misma cosa. Una premisa indispensable de la dialéctica materialista es saber diferenciar el objeto de su representación mental, ya que el objeto representado existe independientemente de su imagen cognoscitiva. El objeto y su imagen constituyen una unidad en el pensamiento, pero la imagen no es una copia fotográfica del objeto, sino una abstracción mental del mismo.

El sujeto no cambia el objeto en el proceso del pensamiento. El pensamiento apprehende sus propiedades esenciales, las leyes que lo determinan, pero no lo cambia

²⁰ A produção das ideias, das representações e da consciência aparece, a princípio, diretamente entrelaçada com a atividade material e o trato material dos homens, como a linguagem da vida real. A formação das ideias, o pensamento, o trato espiritual dos homens se apresentam aqui ainda como emanção direta de seu comportamento material. (MARX; ENGELS, 1974a, p. 20-21, grifo nosso).

materialmente. “La relación teórica entre el sujeto y el objeto – resultado de ella es tan solo el conocimiento de este último, pero no su transformación – se origina y subsiste bajo la base de la práctica” (KOPNIN, 1983, p. 131). Así, el pensamiento no separa el sujeto del objeto, más bien convite en una unidad dialéctica. Esta unidad crea en el pensamiento la imagen subjetiva del mundo objetivo.

En la psicología histórico-cultura, las investigaciones de P. Ya. Galperin destacaron el enorme papel de las imágenes del pensamiento. El autor afirma que ni todo en la mente es imagen, pero que ellas son una característica relevante de la psique. Según él, caso no se tome en cuenta la relación entre las imágenes y el pensamiento, no se podrá comprender ningún fenómeno psíquico de forma clara y correcta (GALPERIN, 2001).

P. Ya. Galperin ha estudiado de manera experimental, en el ambiente escolar, las relaciones que establecen entre las acciones prácticas, los objetivos y las imágenes mentales que se forman en la mente de los sujetos durante el desarrollo de estas acciones. El autor concluye que “la formación de cualquier acción siempre conduce, al mismo tiempo, a la formación de la imagen del objeto, y que las características de esta imagen son en gran medida, características de la propia acción” (GALPERIN, 2001, p. 27). Aún según este autor, el mundo objetivo está contenido en las imágenes sensoriales y abstractas, en las que se encierra todo nuestro conocimiento sobre el mundo. “El problema de la formación de las imágenes [...] es un problema acerca de cómo se forman nuestros conocimientos” (GALPERIN, 2001, p. 28). Como gran parte de estos conocimientos se forman en la escuela, el gran reto es comprender cuál sería la mejor manera de formar las nuevas representaciones y conceptos en el proceso educativo escolar. Al mismo tiempo, en el ámbito del trabajo del profesor, estas relaciones entre el objeto, su imagen y la aprehensión de la verdad cognitiva necesitan ser aclaradas a los alumnos.

Justamente, un aspecto central para la pedagogía y la didáctica se refiere a la calidad del pensamiento que formamos en la escuela. Como se sabe, el pensamiento logra diferentes niveles de desarrollo, dependiendo casi siempre de las condiciones de vida y educación y del lugar que el sujeto ocupa en estas relaciones. El pensamiento más desarrollado, el teórico, aquél que realmente concibe la verdad puede ser uno solo. Este pensamiento se diferencia solo por su nivel de desarrollo, y consiguientemente, por el desarrollo de su organismo pensante. “Todo lo demás – dice Marx – es puro devaneo” (MARX, 1973b, p. 443).

O sea, que el pensamiento capta la realidad en diferentes niveles de plenitud, correspondencia y penetración en la esencia de los objetos representados. La calidad de la imagen cognoscitiva depende de muchos factores, pero hay uno que parece predominar: el

lugar que el sujeto ocupa en sus relaciones de vida. Como ha dicho Lenin: “si se considera la relación del sujeto con el objeto en la lógica, también hay que tenerse en cuenta las premisas generales de la existencia del sujeto concreto (=vida del hombre) en la situación objetiva. (*apud* KOPNIN, 1983, p. 132)”. Eso nos lleva a la reflexión de que, en las relaciones socioeducativas, en la escuela especialmente, se deben crear las condiciones necesarias para el desarrollo del pensamiento de los escolares al más alto nivel.

La formación del pensamiento teórico en la escuela

Retomando el tema del papel social de la escuela, el profesor Libâneo parte de dos convicciones arraigadas, no solo en él, sino también en una parte importante de la intelectualidad brasileña: el hecho de que la escuela sigue siendo el “espacio de democratización intelectual y política por excelencia; y la otra, referente a la que la política de inclusión social debería basarse en el concepto de que la esencia de la escuela es el aprendizaje de los alumnos, “basado en el pensamiento teórico, asociado a los motivos de los alumnos, sin el cual las escuelas no serían verdaderamente inclusivas” (LIBANO, 2004, p. 6). En esta dirección, se destaca lo siguiente:

La escuela sigue siendo lugar de mediación cultural, y la pedagogía, al viabilizar la educación, se constituye como práctica cultural intencional de producción e internalización de significados para, de cierta forma, promover el desarrollo cognitivo, afectivo y moral de los individuos. El *modus facendi* de esta mediación cultural, por el trabajo de los profesores, es el *proveimiento de los alumnos de los medios de adquisición de conceptos científicos y de desarrollo de las capacidades cognitivas y operativas*, dos elementos del aprendizaje escolar interligados e indisolubles. (LIBÂNEO, 2004, p. 5, destacado nuestro).²¹

Estas consideraciones nos remiten al hecho que los alumnos de cualquier nivel de enseñanza van a la escuela, o deberían irse, para apropiarse de la herencia cultural y científica de la humanidad y para adquirir las herramientas cognitivas necesarias para conocer y transformar la realidad en la que viven, luchan, estudian y trabajan. “Para ello, es necesario pensar – estimular la capacidad de raciocinio y juzgamiento, mejorar la capacidad reflexiva y desarrollar las competencias del pensar” (LIBÂNEO, 2004, p. 5). Frente a estos retos, es

²¹ A escola continua sendo lugar de mediação cultural, e a pedagogia, ao viabilizar a educação, constitui-se como prática cultural intencional de produção e internalização de significados para, de certa forma, promover o desenvolvimento cognitivo, afetivo e moral dos indivíduos. O *modus faciendi* dessa mediação cultural, pelo trabalho dos professores, é o provimento aos alunos dos meios de aquisição de conceitos científicos e de desenvolvimento das capacidades cognitivas e operativas, dois elementos da aprendizagem escolar interligados e indissociáveis. (LIBÂNEO, 2004, p. 5, grifo nosso).

necesario formar profesores con la competencia imprescindible para ayudar los alumnos a hacerse sujetos pensantes, activos, capaces de resolver problemas y lidiar con los dilemas de la vida social e individual.

Pero, me parece que estos desafíos no son tan actuales. Echemos un breve vistazo a la actualidad. En los años 30, Antonio Gramsci en sus notas sobre el libro del Cardenal Newman *Conferencias y Ensayos sobre la Universidad*²², reflexiona sobre el método de la disciplina universitaria y de los resultados del aprendizaje. Gramsci reproduce la siguiente citación de Newman sobre la disciplina universitaria como siendo:

La formación del intelecto, es decir, un hábito de orden y sistema, el hábito de transmitir todo nuevo conocimiento a los que ya poseemos, y ajustarlo recíprocamente y, lo que es más importante, la aceptación y el uso de ciertos principios como centro del pensamiento... Donde hay una facultad tan crítica, la historia ya no es un libro de cuentos; los oradores y las publicaciones de la época pierden su infalibilidad; la elocuencia no vale más que el pensamiento, ni las declaraciones audaces o las descripciones coloridas toman el lugar de los argumentos. (NEWMAN *apud* GRAMSCI, 1999, p. 219).²³

La esencia de lo anterior consiste en que el juicio de Newman sobre la asignatura universitaria, compartida por Gramsci, se refiere a la formación del pensamiento científico, en disciplina intelectual. En tesis esta es la esencia del trabajo de la escuela y de los profesores y su aplicación tiene validez no solo para las universidades, sino para toda y cualquier institución educativa que tenga bien delimitadas sus responsabilidades socioeducativas. Esta idea del siglo XIX, retomada por Gramsci en la primera mitad del XX, llega hoy hasta nosotros por medio de la ciencia pedagógica y didáctica de autores como Vasili Davidov y José Carlos Libâneo, entre otros.

Pero, para nosotros queda claro que Gramsci descubre Newman a través de la lectura de F. Engels. Engels escribió que el pensar teórico es solo un don natural en lo que respecta al desarrollo de las capacidades humanas para ejercerlo. Afirmó también que esta capacidad necesita ser cultivada y desarrollada y que hasta hoy hay solo un medio para desarrollarla, el estudio de la filosofía anterior. Obviamente, Engels habla de la *filosofía anterior* debido a la formidable contribución de esta disciplina para la organización del pensamiento.

²² John Henry Cardenal Newman (1801-1890). Sacerdote anglicano inglés, convertido al catolicismo. Fue nombrado cardenal por el papa León XIII en 1879.

²³ A formação do intelecto, ou seja, um hábito de ordem e de sistema, o hábito de remitar todo conhecimento novo aos que já possuímos, e ajustá-los reciprocamente e, o que mais importa, a aceitação e o uso de certos princípios como centro do pensamento... Ali onde existe semelhante faculdade crítica, a história não é já um livro de contos; os oradores e as publicações do dia perdem a infalibilidade; a eloquência não vale mais que o pensamento, nem as afirmações audazes ou as descrições coloridas ocupam o lugar dos argumentos. (NEWMAN *apud* GRAMSCI, 1999, p. 219).

La investigación empírica de la naturaleza ha acumulado una enorme masa de material positivo de conocimiento, que la necesidad de ordenarla sistemáticamente y de poner sus frenos internos en cada campo de investigación es simplemente irrefutable. Y no menos irrefutable es la necesidad de establecer el bloqueo adecuado entre los diferentes campos del conocimiento. Pero con esto, las ciencias naturales entran en el campo teórico, *donde los métodos empíricos fallan y donde sólo el pensamiento teórico puede prestar un servicio.* (ENGELS, 1974a, p. 59, énfasis añadido).²⁴

En esta cita de Engels queda claro que el pensamiento teórico es una capacidad que se cultiva a través de abstracciones teóricas que expresan la síntesis del conocimiento de la realidad de la vida. Desde su perspectiva, el análisis de los hechos concretos, el descubrimiento de las leyes que subyacen a la aparición de los fenómenos y el desarrollo de conceptos científicos son indispensables para la formación de este tipo de pensamiento.

Hoy en día, todos estamos de acuerdo en que toda ciencia, ya sea natural o histórica, tiene que partir de los hechos dados, y por lo tanto, cuando se trata de las Ciencias Naturales, de las diversas formas objetivas y dinámicas de la materia; en las que, por lo tanto, en las Ciencias Naturales teóricas, las concatenaciones no deben construirse e imponerse a los hechos, sino que deben descubrirse en ellos y, una vez descubiertos, demostrarse por medios experimentales, en la medida de lo posible. (ENGELES, 1974a, p. 63).²⁵

Establecer las conexiones teóricas entre los hechos y utilizarlos en la experimentación para su verificación empírica parece ser el lema de Engels con respecto a la formación del pensamiento teórico de los sujetos humanos. Con esta idea también está de acuerdo con V.I. Lenin, pero va un poco más allá, destacando la importancia de los conceptos científicos y sus relaciones en la formación del pensamiento. Lenin considera que la idea fundamental de F. Hegel es simplemente brillante. Se refiere a la

[...]la idea del vínculo universal, multilateral, vivo, de todo con todo y el reflejo de este vínculo (Hegel invertido materialmente) en los conceptos humanos que, también, deben ser afinados, trabajados, flexibles, móviles, relativos, interconectados, unidos en sus oposiciones, para abrazar el

²⁴ A investigação empírica da natureza tem acumulado uma massa enorme de material positivo de conhecimento, que a necessidade de o ordenar sistematicamente e pôr sua travação interna em cada campo de investigação é algo simplesmente irrefutável. E não menos irrefutável é a necessidade de estabelecer a devida travação entre os distintos campos do conhecimento. Mas com isto, as Ciências Naturais entram no campo teórico, onde falham os métodos empíricos e onde só o pensamento teórico pode prestar um serviço. (ENGELS, 1974a, p. 59, grifo nosso).

²⁵ Hoje, todos estamos conformes em que toda ciência, seja natural ou histórica, tem que partir dos fatos dados, e portanto, em se tratando das Ciências Naturais, das diversas formas objetivas e dinâmicas da matéria; em que, por conseguinte, nas Ciências Naturais teóricas as concatenações não devem se construir e impor-se aos fatos, senão descobrir-se nestes e, uma vez descobertos, demonstrar-se por via experimental, até onde seja possível. (ENGELS, 1974a, p. 63).

universo. La continuación de la obra de Hegel y Marx debe consistir en la elaboración dialéctica de la historia de la ciencia, la técnica y el pensamiento humano. (LENIN, 2011, p. 136).²⁶

El reflejo del vínculo universal del todo viviente expresado en conceptos flexibles, móviles y concatenados que abarcan el universo parece ser la tarea del pensamiento teórico. Lenin (2011, pág. 167) afirma que “en el cambio, en la relación mutua de todos los conceptos, en la identidad de sus contradicciones, en las transiciones de un concepto a otro, en el eterno paso de uno a otro, en el movimiento de los conceptos”, Hegel percibió de manera brillante la relación de las cosas en el mundo y en la naturaleza. En este sentido, Lenin también conceptualiza el conocimiento humano (teórico) de una manera única:

El conocimiento es el proceso de inmersión de la comprensión en la Naturaleza inorgánica, para subordinarla al poder del sujeto y llegar a conceptos generales (el conocimiento de las leyes en los fenómenos). La coincidencia del pensamiento con el objeto es un proceso. El pensamiento (=hombre) no debe representar la verdad en forma de descanso muerto - en forma de una simple imagen pálida (borrosa), sin impulso, sin movimiento - como un genio, un número, un pensamiento abstracto. (LENIN, 2011, p. 166).²⁷

Es decir, que el autor concibe el conocimiento como un proceso de pensamiento que se aproxima al objeto en fases sucesivas e infinitas. El reflejo de la realidad, de la naturaleza, en el pensamiento humano no puede ser concebido de manera estática y muerta “no de manera ‘abstracta’, no sin movimiento, NO SIN CONTRADICIÓN, SINO EN EL PROCESO ETERNO DEL MOVIMIENTO, del surgimiento de las contradicciones y su resolución”. (LENIN, 2011, 167, énfasis del autor).

Nesta lógica do raciocínio filosófico, Davidov (1988) traz a sua contribuição para a psicologia e a didática quando afirma que:

En el proceso de trabajo, el hombre debe tener en cuenta no sólo las propiedades externas de los objetos, sino también las conexiones internas que le permiten cambiar sus propiedades y pasarlas de un estado a otro. Estas relaciones no se pueden manifestar hasta que se haya producido la

²⁶ [...] a ideia do vínculo universal, multilateral, vivo, de tudo com tudo e do reflexo deste vínculo (Hegel invertido materialistamente) nos conceitos humanos que, também eles, devem ser afinados, trabalhados, flexíveis, móveis, relativos, interligados, unos nas suas oposições, a fim de abarcar o universo. A continuação da obra de Hegel e de Marx deve consistir na elaboração dialéctica da história da ciência, da técnica e do pensamento humanos. (LENIN, 2011, p. 136).

²⁷ O conhecimento é o processo de imersão do entendimento na Natureza inorgânica, para subordiná-la ao poder do sujeito e chegar a conceitos gerais (o conhecimento das leis nos fenómenos). A coincidência do pensamento com o objeto é um processo. O pensamento (=o homem) não deve representar a verdade sob a forma de repouso morto - sob a forma de simples quadro (imagem) pálido (embaçado), sem impulso, sem movimento -, como um gênio, um número, um pensamento abstrato. (LENIN, 2011, p. 166).

transformación práctica de los objetos, ni sin ella, ya que sólo en este proceso se descubren estas relaciones. (DAVIDOV, 1988, pág. 116).²⁸

Otro eminente didáctico, M. A. Danilov (1984), afirma que la tarea de la escuela es *enseñar a los estudiantes a pensar*. Para ello no se puede dejar de analizar la complejidad de lo estudiado, no se puede dejar de lado la complejidad del problema estudiado, cuyo método de solución en cada esfera del conocimiento científico tiene dificultades especiales. Las investigaciones psicológicas y didácticas muestran que la formación de la capacidad de pensar y actuar tiene lugar, sobre todo, a través de la implicación de los estudiantes en una situación problemática, en la solución de tareas complejas que requieren un enfoque creativo y la tensión de sus potencialidades individuales. Según este autor, el desarrollo intelectual de los estudiantes pasa necesariamente por la solución independiente del problema, apoyada por el conocimiento científico. “Enseñar significa petrechar el conocimiento y, al mismo tiempo, enseñar a los estudiosos a pensar, a aprender, a acercarse a los objetos, fenómenos y problemas de manera dialéctica, para educar en los estudiantes el gusto por la teoría y su aspiración a aplicarla en la práctica” (DANILOV, 1984, p. 108).

Davidov (1988; 1999) ha insistido en que la tarea de la escuela es la formación del pensamiento teórico de los estudiantes, principalmente a través del desarrollo de conceptos científicos, en contraposición a los conceptos empíricos o cotidianos.²⁹ En virtud de la síntesis, hemos creado un cuadro comparativo entre estas dos clases de conceptos.

Cuadro 1 - Comparativo entre las particularidades del pensamiento empírico y el pensamiento teórico³⁰

Elementos de la comparación	Pensamiento empírico	Pensamiento teórico
-----------------------------	----------------------	---------------------

²⁸ No processo do trabalho, o homem deve tomar em consideração não só as propriedades externas dos objetos, senão também as conexões internas que permitem cambiar suas propriedades e fazê-los passar de um estado a outro. Não se podem pôr de manifesto estas relações enquanto não se realize a transformação prática dos objetos nem sem ela, já que só neste processo ditas relações se põem ao descoberto. (DAVIDOV, 1988, p. 116).

²⁹ Las primeras formulaciones en este sentido aparecen en el capítulo 6 de **Pensamiento y lenguaje**, de L. S. Vigotski (1934).

³⁰ En este cuadro, los términos *pensamiento teórico* y *conocimiento teórico* se utilizan indistintamente para designar la unidad entre abstracción, generalización y concepto. También estamos hablando aquí del conocimiento científico, un tipo de conocimiento en el que el movimiento de lo abstracto a lo concreto es más notorio. Pero, como afirma Davidov (1988, p. 155): “[...] el conocimiento científico es sólo una de las formas desarrolladas de la conciencia social de las personas, a la que pertenecen, además, el arte, la moral y el derecho; en ellos, también, el pensamiento funciona [...]”. Lo que nos deja claro que otros tipos de pensamiento también son relevantes. Debido a su importancia para la escuela, nos referimos aquí sólo a los tipos de pensamiento comparados.

<p>¿Cómo se originaron?</p>	<p>El proceso de creación y transformación de las representaciones mentales se origina en la actividad práctica de los hombres. En la actividad, los hombres idealizan aspectos de la vida que pueden ser vistos a través de los sentidos y la percepción. Esto permite designar diferentes clases de objetos. Las designaciones verbales ayudan a crear juicios: "esto es un árbol", "esto es una casa". Una serie de juicios pueden ser reemplazados por una nueva palabra sobre un grupo de objetos. La palabra-denominación permite dar a la experiencia sensorial la forma de pensamiento.</p>	<p>El conocimiento teórico también tiene su génesis en la actividad práctica y sensorial del hombre. Este tipo de pensamiento desarrolla plenamente la actividad sensorial del objeto, recreando los vínculos universales de la realidad. Primero idealiza los aspectos experimentales de la producción en forma de experimento cognitivo objetual-sensorial, pero luego en forma de experimento mental, llevado a cabo a través de los conceptos. El concepto científico es la forma universal de expresión del pensamiento teórico.</p>
<p>¿Qué son?</p>	<p>El pensamiento empírico es la forma transformada y verbalmente expresada de la actividad de los órganos sensoriales vinculados a la vida real; es una derivación de la actividad objeto-sensorial de los hombres. El pensamiento empírico tiene una relación directa con la actividad material y socioproductiva, pero el pensamiento empírico no es sólo el conocimiento directo de la realidad, sino el conocimiento inmediato de la realidad, expresado a través de la categoría de existencia presente, cantidad, calidad, propiedad, medida, etc. El pensamiento empírico expresa el carácter externo e inmediato del objeto, descrito por la categoría de su existencia en el tiempo y el espacio. El pensamiento empírico es incapaz de dar paso a un sistema integral de relaciones esenciales de objetos y fenómenos de la realidad. En el pensamiento empírico, los objetos aparecen como realidades autónomas representadas.</p>	<p>El pensamiento teórico es la existencia humana mediada por la práctica y reflejada en su esencia (concepto). El pensamiento teórico es la idealización de las formas esenciales-universales de las cosas, descubiertas a través de la actividad objeto-práctica. Permite experimentos mentales con los objetos reflejados a través de los conceptos. Los experimentos mentales se caracterizan por: 1) la esencia del objeto conocido se revela claramente; 2) el objeto conocido se convierte en objeto de futuras transformaciones mentales; 3) el objeto conocido se sitúa en una trama más amplia de relaciones conceptuales. Sólo en estas relaciones se desenvuelve su contenido y sin el cual no existe. En el pensamiento teórico, los objetos aparecen como un medio de manifestación de otros dentro de un todo más grande. Las conexiones internas del sistema son objeto de pensamiento teórico.</p>
<p>¿Para qué sirven?</p>	<p>Con la ayuda de representaciones generales de la realidad y de los objetos y con los juicios que se expresan a partir de ellos, el hombre puede hacer razones muy complejas: interpretar las huellas de los animales en el campo, hacer cálculos sencillos, proyectar la actividad laboral.</p>	<p>Funciona con conceptos. El concepto se convierte en el objeto de la actividad mental que reproduce el objeto en su sistema de relaciones, reflejando la universalidad del movimiento del objeto conocido. El concepto es, simultáneamente: forma de reflexión del objeto, medio de su reproducción y acción mental especial. Sirve para expresar el profundo movimiento científico de la realidad.</p>
<p>¿Cómo se forman?</p>	<p>El conocimiento empírico se forma en el proceso de comparación de los objetos pertenecientes a una serie o grupo de objetos y sus representaciones mentales, lo que</p>	<p>El conocimiento teórico aparece en el proceso de análisis del papel y la función de ciertas relaciones peculiares dentro de un sistema integral, serie o grupo de objetos que, al mismo</p>

	<p>permite identificar características y propiedades que son iguales entre ellos, casi siempre externas o fenomenológicas. (Los pájaros tienen un pico, sus cuerpos están cubiertos de plumas y casi todos vuelan).</p> <p>) Los objetos pueden describirse verbalmente como resultado de las observaciones y percepciones de los sujetos. La diferenciación y la clasificación aparecen como representaciones generales de conceptos empíricos. Los conceptos empíricos capturan las repeticiones externas, las similitudes, las desmembraciones de las propiedades generales. Las relaciones internas y esenciales de los objetos no son capturadas.</p> <p>El concepto empírico expresa la diferencia y la contradicción, pero no la transición de una a otra.</p>	<p>tiempo, sirven de base genética general para identificar casos particulares de serie o grupo (el triángulo es una figura geométrica cerrada formada por tres segmentos de líneas).</p> <p>) El pensamiento teórico descubre las mediaciones dentro del conjunto. El concepto reúne características similares, diferentes, coincidentes y contradictorias y forma la síntesis de lo diverso. El contenido específico del concepto teórico es la relación objetiva entre lo universal y lo singular del objeto. (El pensamiento concreto de Marx). El concepto expresa la conexión, la transición, la ley, la necesidad de las cosas singulares.</p>
¿Cuál es la base de la construcción intelectual?	<p>El conocimiento empírico se basa en la observación. Reflejan, en sus representaciones, las propiedades externas de los objetos observados. (Las aves tienen picos y plumas de colores).</p> <p>En el conocimiento empírico, la propiedad formal general de un conjunto de objetos está separada. La identificación de la propiedad formal permite agrupar los objetos en una clase determinada, sin considerar si estos objetos están vinculados entre sí (todos los animales que tienen el cuerpo cubierto de plumas son aves; esto no es seguro).</p>	<p>El conocimiento teórico se construye a través de la transformación mental de los objetos estudiados, lo que facilita la captura de las conexiones internas que determinan la calidad esencial del objeto. (La idealización de varios tipos de triángulos permite identificar las relaciones esenciales de la serie).</p> <p>En el conocimiento teórico, los procedimientos de análisis, abstracción y generalización permiten identificar la relación genéticamente inicial del sistema como su base esencial y universal.</p>
¿Cómo se identifica la propiedad general del objeto?	<p>En el conocimiento empírico, la propiedad general de la serie o grupo de objetos se separa formalmente como algo que pertenece al mismo orden que las particularidades específicas de los objetos de la serie o grupo. (Los pájaros tienen el cuerpo cubierto de plumas).</p>	<p>El conocimiento teórico establece la conexión universal-singular, realmente existente, del sistema general con los casos particulares de la serie o grupo en cuestión. Lo universal y lo singular están integrados en una unidad inmediata.</p>
¿Cómo se concretiza y fija el conocimiento?	<p>El conocimiento empírico se realiza a través de la selección de ilustraciones, ejemplos y especímenes que forman parte de la correspondiente serie o grupo de objetos.</p> <p>El conocimiento empírico tiene como medio esencial de fijación el término palabras que designan los objetos y sus características.</p>	<p>El conocimiento teórico se concreta a través de un doble movimiento: 1) se descubre el fundamento universal-esencial del concepto estudiado; 2) se explica la explicación de las manifestaciones particulares de la serie a partir de su fundamento universal. Los conocimientos teóricos se fijan con la ayuda de medios simbólicos y semióticos (lenguajes), conceptos.</p>

Fuente: Preparado por los autores teniendo como fuente principal el Capítulo IV de Davidov (1988).

En la obra de Davidov, el autor insiste en el papel de la escuela y en el trabajo de los profesores en la formación de los conocimientos científicos (conceptos) en los alumnos, inclusive desde las primeras series escolares. Para Davidov es muy importante la tesis de Lenin que “comprender significa expresar en la forma de conceptos”. O sea, que “expresar el objeto en la forma de concepto significa comprender su esencia” (DAVIDOV, 1988, p. 126). En otras palabras, es necesario formar en los alumnos la capacidad de reproducir mentalmente el contenido del objeto, su esencia, construirla mentalmente. Partiendo de la experiencia práctica, en el trabajo con los objetos de aprendizajes, los alumnos comprenden, explican y descubren sus esencias.

Davidov (1988) se identifica con la idea de Kant de que pensar significa actuar: “Nosotros no podemos imaginar una línea sin trazarla mentalmente, no podemos imaginar un círculo sin describirlo, no podemos representar las tres dimensiones del espacio sin trazar desde un punto de tres líneas perpendiculares entre sí”. (KANT *apud* DAVIDOV, 1988, p. 126). Pero este trazado, su descripción mental, implica la reconstrucción del objeto en el plano ideal, en el pensamiento. Para auxiliarlos en esta tarea, alumnos y profesores cuentan con los sistemas simbólicos, icónicos, con los diferentes lenguajes, con representaciones gráficas, lingüísticas, numéricas.

Eso es posible porque los sistemas simbólicos e icónicos (lenguajes) actúan como mediadores o instrumentos mentales para revelar la esencia (universalidad) de los objetos y fenómenos captados sensorialmente por el sujeto. “La puesta al descubierto y la expresión en símbolos de la existencia mediatizada de las cosas, de su universalidad, no es otra que el pasaje, la reproducción teórica de la realidad” (DAVIDOV, 1988, p. 127).

Si hay que hacer alguna crítica a Davidov, es que ha sobrecargado su mano en la formación de conceptos científicos en la escuela, hasta el punto de que a veces se tiene la impresión de que el autor no considera la unidad que existe entre el conocimiento científico y el conocimiento empírico, entre los conceptos cotidianos y los científicos, aspecto que no se le escapó a Vigotski en la década de 1930. Para este último autor, conceptos científicos:

Presuponen ya la existencia de conceptos infantiles o suficientemente ricos y maduros, sin los cuales el niño no tiene lo que debería ser objeto de su conocimiento y sistematización. El sistema primario, que surgió en el ámbito de los conceptos científicos, se traslada estructuralmente al campo de los conceptos cotidianos, reestructurándolos, modificando su naturaleza interna desde arriba. Lo uno y lo otro (la dependencia de los conceptos científicos de lo espontáneo y la influencia recíproca de lo primero en lo segundo) se

desprende de esta relación específica que existe entre el concepto científico y el objeto. (VIGOTSKI, 1934/1997, p. 216).³¹

También el enfoque puesto por Davidov en la formación del pensamiento teórico puede llevar al descuido de la unidad entre lo cognoscitivo y lo afectivo en la escuela, como veremos en el subtítulo que sigue. Es evidente que Davidov era plenamente consciente de la unidad entre el pensamiento empírico y el científico, así como de la unidad entre las esferas afectivas y cognitiva de la personalidad, como se muestra en las citas del autor utilizadas en este texto. Pero, las lecturas apresuradas del autor pueden llevar a no pocas confusiones en este sentido.

Libâneo y Freitas (2015), al estudiar la obra de Davidov, llegan a la conclusión de que el autor ha dedicado toda su vida a buscar respuestas a preguntas como éstas: “¿Cuál es la relación entre la educación y la enseñanza y el desarrollo mental? [...] ¿Es posible, a través de la enseñanza y la educación, formar en una persona ciertas capacidades o cualidades mentales que no tenía antes?” (p. 338). Libane también señala que las ideas de Davidov sobre la enseñanza del desarrollo se basan en el pensamiento de Vigotski y las resume de la siguiente manera:

- a) La educación y la enseñanza son factores determinantes para el desarrollo mental, incluso para poder ir más allá del desarrollo real del niño.
- b) Hay que tener en cuenta los orígenes sociales del proceso de desarrollo, es decir, que el desarrollo individual depende del desarrollo del colectivo. La actividad cognoscitiva es inseparable del entorno cultural, y tiene lugar en un sistema interpersonal, de modo que, a través de las interacciones con este entorno, los estudiantes aprenden las herramientas cognoscitivas y comunicativas de su cultura. Esto caracteriza el proceso de internalización de las funciones mentales.
- c) La educación es un componente de la actividad humana orientado al desarrollo del pensamiento a través de la actividad de aprendizaje de los estudiantes (formación de conceptos teóricos, generalización, análisis, síntesis, razonamiento teórico, pensamiento lógico), desde la escuela primaria.
- d) La referencia básica del proceso de enseñanza son los objetos científicos (los contenidos), de los que deben apropiarse los estudiantes mediante el descubrimiento de un principio interno del objeto y, a partir de ahí, reconstruirse como un concepto teórico en la actividad conjunta entre el profesor y los estudiantes. La interacción sujeto-objeto implica el uso de mediaciones simbólicas (sistemas, esquemas, mapas, modelos, es decir, signos, en un sentido amplio) que se encuentran en la cultura y la ciencia. La

³¹ Pressupõem já a existência de uns conceitos infantis ou suficientemente ricos e maduros, sem os quais a criança não tem o que deverá ser objeto de sua tomada de consciência e sistematização. O sistema primário, surgido na esfera dos conceitos científicos se transfere estruturalmente ao campo dos conceitos quotidianos, reestruturando-os, modificando sua natureza interna desde acima. O um e o outro (a dependência dos conceitos científicos dos espontâneos e a influência recíproca dos primeiros nos segundos) se desprende dessa relação específica que existe entre o conceito científico e o objeto. (VIGOTSKI, 1934/1997, p. 216).

reconstrucción y reestructuración del objeto de estudio constituye el proceso de internalización, a partir del cual se reestructura el propio modo de pensar de los estudiantes, asegurando así su desarrollo. (LIBANO, 2004, pág. 15).

Desde nuestro punto de vista, las posiciones anteriores resumen bastante bien el problema de la formación del pensamiento teórico en la escuela. Lo cual, una vez más, no es una ocupación fácil. Es una tarea científica y humana que desafía las políticas de los estados, el desempeño de los sistemas educativos, el papel de los intelectuales, el desempeño profesional de los maestros y el desempeño de los estudiantes en el proceso de aprendizaje.

La unidad del afectivo-cognitivo en el desarrollo humano

Como ya explicado en la Introducción, *la formación integral de la personalidad de los alumnos* en la escuela es, por supuesto un proceso multidimensional. Pero, a nuestro entender, las dos dimensiones que constituyen la unidad dialéctica - la *célula*, diría Marx - de este tipo de formación a la que es legítimo aspirar, es la unidad de lo cognitivo y lo afectivo. La unidad cognitivo-afectiva es el portal para el tipo de educación integral del que estamos hablando. A partir de esta unidad, indecorosa en sus elementos, se puede afirmar que no hay verdadero desarrollo cognitivo si no hay simultáneamente una identificación emocional con lo que se aprende en la escuela. De la misma manera, en la medida en que el sujeto mejora su desarrollo emocional con respecto a ciertos conocimientos científicos, el desarrollo cognitivo también se refuerza simultáneamente. La esfera afectivo-cognitiva da lugar así a una unidad interfuncional de los componentes de la personalidad que constituyen la base de las demás dimensiones de la formación de los estudiantes.

Vigotski sentó las bases para la comprensión científica de la unidad afectivo-cognitiva en el desarrollo humano:

La forma de pensar, que junto con el sistema de conceptos nos ha sido impuesto por el entorno que nos rodea, también incluye nuestros sentimientos. No sólo sentimos: el sentimiento es percibido por nosotros en forma de celos, ira, indignación, ofensa. Si decimos que despreciamos a alguien, el hecho de nombrar los sentimientos los hace variar, ya que tienen una cierta relación con nuestros pensamientos. [...] a nivel afectivo nunca experimentamos los celos de forma pura, porque al mismo tiempo somos conscientes de sus conexiones conceptuales. (VIGOTSKI, 1930/1999, pág. 126).³²

³² A forma de pensar, que junto com o sistema de conceitos nos foi imposta pelo meio que nos rodeia, inclui também nossos sentimentos. Não sentimos simplesmente: o sentimento é percebido por nós sob a forma de ciúme, cólera, ultraje, ofensa. Se dizemos que desprezamos alguém, o fato de nomear os sentimentos faz com que estes variem, já que mantêm uma certa relação com nossos pensamentos. [...] no nível afetivo nunca experimentamos os ciúmes de maneira pura, pois ao mesmo tempo estamos conscientes de suas conexões conceituais. (VIGOTSKI, 1930/1999, p. 126).

En este mismo trabajo, Vigotski sitúa el estudio de los afectos o emociones en la perspectiva histórica del desarrollo ontogénico del sujeto. El autor afirma que "las emociones complejas aparecen sólo históricamente y son la combinación de relaciones que surgen como consecuencia de la vida histórica, combinación que tiene lugar en el curso del proceso evolutivo de las emociones" (VIGOTSKI, 1930/1999, pág. 127). El desarrollo de las emociones consiste, esencialmente, en que alteran las condiciones iniciales en las que aparecieron y crean un nuevo orden y nuevas conexiones en su relación con la esfera cognitiva del sujeto. Así, por ejemplo, el desprecio de una persona por otra entra necesariamente en relación con la valoración que la primera tiene de la persona objeto de desprecio. La investigación de Vigotski ha demostrado que el hecho de que el sujeto piense en cosas que están fuera de él no altera estas cosas en absoluto; pero el hecho de pensar en sus propios afectos, poniéndolos en relación con su intelecto y otras situaciones, altera en gran medida la vida psíquica del sujeto. Por lo tanto, se puede afirmar que nuestra vida humana tiene lugar en una compleja síntesis entre lo cognitivo y lo afectivo.

Entre varios otros autores de psicología y didáctica histórico-cultural, investigadores como González Rey (2000; 2003) y Libâneo (2004) han dado una digna continuidad a los estudios sobre la unidad cognitivo-afectiva en el desarrollo humano. El primero señala lo siguiente:

Al dar a la emoción un estatus similar al de la cognición, en la constitución de los diferentes procesos y formas de organización de la psique, Vygotsky está sugiriendo la independencia de las emociones, en su origen, de los procesos cognitivos, e integrando las emociones dentro de una visión compleja de la psique que representa un importante antecedente para la construcción teórica del tema de la subjetividad. (GONZÁLEZ REY, 2003, p. 137).³³

Libâneo, por su parte, destaca que los estudios realizados por González Rey sobre la integración de lo afectivo y lo cognitivo en la personalidad permiten relacionar las ideas de Davidov con las de Vigotski sobre este tema, ya que Davidov insiste en la idea de que las acciones humanas están ligadas a las necesidades y emociones del sujeto, y que preceden a la acción, al lenguaje y a las relaciones con los demás. "Esto significa que las acciones humanas están impregnadas de sentidos subjetivos, proyectándose en diversas esferas de la vida de los

³³ Ao outorgar à emoção um status similar ao da cognição, na constituição dos diferentes processos e formas de organização da psique, Vygotsky está sugerindo a independência das emoções, em sua origem, dos processos cognitivos, e integrando as emoções dentro de uma visão complexa da psique que representa um importante antecedente para a construção teórica do tema da subjetividade. (GONZÁLEZ REY, 2003, p. 137).

sujetos, obviamente también en la actividad de los estudiantes, la comprensión de los temas escolares, la implicación con el tema estudiado” (LIBÂNEO, 2004, p. 14). Por su parte, Davidov (1999), es muy enfático en destacar la unidad afectivo-cognitiva en el desarrollo humano:

Lo más importante en la actividad científica no es la reflexión, ni el pensamiento, ni la tarea, sino la esfera de las necesidades y las emociones [...]. Las emociones son mucho más fundamentales que los pensamientos, son la base de todas las diferentes tareas que un hombre establece para sí mismo, incluyendo las tareas de pensar. [...] La función general de las emociones es permitir que una persona se fije ciertas tareas vitales, pero esto es sólo la mitad del camino. Lo más importante es que las emociones permiten a una persona decidir desde el principio si, de hecho, hay medios físicos, espirituales y morales necesarios para alcanzar su objetivo. (DAVYDOV, 1999, p. 7).³⁴

Un poco más atrás, en la filosofía dialéctica, partiendo de Marx y continuadores, se ha elaborado el fundamento de que, partiendo del trabajo como actividad fundamental del hombre, del proceso ontogénico de desarrollo, se crean otras actividades específicas y, entre ellas, la actividad de estudio, en sólida conexión con la esfera afectiva-volitiva del sujeto. Con esta base, también podemos ver que hay un tránsito y una continuidad que va desde la psicología histórico-cultural de Vigotski a González Rey - entre otros autores no mencionados - hasta la didáctica evolutiva de Davidov y Libâneo - entre otros autores no mencionados - sobre la relevancia de la unidad cognitivo-activa, tanto para la psicología y la didáctica, como para el trabajo de los profesores.

Uno de los principales ejes teóricos de la didáctica del desarrollo es que el aprendizaje escolar, el desarrollo intelectual y el desarrollo afectivo de los estudiantes deben constituir una unidad dialéctica indispensable en el trabajo de los profesores, para lo cual estos profesionales deben estar debidamente formados.

Consideraciones finales

Partimos de la tesis de que la verdadera carga social de la escuela es la *formación integral de la personalidad de todos los alumnos, en cada nueva situación histórica concreta*.

³⁴ A coisa mais importante na atividade científica não é a reflexão, nem o pensamento, nem a tarefa, mas a esfera das necessidades e emoções [...]. As emoções são muito mais fundamentais do que os pensamentos, elas são a base para todas as diferentes tarefas que um homem estabelece para si mesmo, incluindo as tarefas do pensar. [...] A função geral das emoções é capacitar uma pessoa a pôr-se certas tarefas vitais, mas este é somente meio caminho andado. A coisa mais importante é que as emoções capacitam a pessoa a decidir, desde o início, se, de fato, existem meios físicos, espirituais e morais necessários para que ela consiga atingir seu objetivo. (DAVYDOV, 1999, p. 7).

Consideramos que formar plenamente la personalidad de los alumnos, educarlos para vivir, estudiar y trabajar en determinadas condiciones históricas concretas, presupone, simultáneamente, una educación moral, cognitiva, afectiva, estética, política, económica, etc., como dimensiones del mismo proceso educativo.

Como resultado del estudio, presentamos aquí una síntesis teórica sobre la formación del pensamiento humano y el papel de la escuela y el profesor en esta tarea, mediante el análisis de las siguientes categorías (nodos temáticos): concepción materialista de la historia; unidad entre la experiencia social y la conciencia; caracterización del pensamiento humano; el pensamiento como actividad teórica; formación del pensamiento teórico en la escuela y la unidad entre lo cognoscitivo y lo afectivo en el desarrollo humano, cada una de ellas abordada desde la perspectiva interdisciplinaria de la filosofía dialéctica, la psicología histórico-cultural y la didáctica del desarrollo.

En opinión de los autores, a nivel metodológico, el diálogo interdisciplinario sobre las mismas categorías de análisis, consideradas aquí como las esenciales para el estudio, teniendo como soportes clásicos a autores de la filosofía (Marx, Engels, Lenin, Gramsci, Kopnin), de la psicología histórico-cultural (Vigotski, Leontiev, Galperin, González Rey) y de la didáctica del desarrollo (Davidov, Danilov, Libâneo), permitió llevar a cabo la tarea con modestia, pero sobre todo se produjo una singular experiencia de aprendizaje.

Obviamente, el estudio es parcial e incompleto. No desconocemos el impacto de nuestras limitaciones intelectuales en la tarea, agravadas por las numerosas responsabilidades y la rapidez del tiempo de entrega. Los autores contemplados para el estudio son todos clásicos, algunos de ellos inagotables, y merecen estudios particulares, pero ese no era el propósito. Otros filósofos, psicólogos y didácticos - rusos, cubanos, brasileños o mexicanos - con igual derecho podían ser parte de la muestra, pero no era posible contemplarlos ahora. Llegará el momento en que esto sea plausible. A todos ellos nuestras más sinceras disculpas.

Si el debate que presentamos sobre el alcance de las categorías seleccionadas aporta alguna contribución a la comprensión científica de la educación, la escuela y la labor profesional de los maestros, los autores están satisfechos.

REFERENCIAS

DANILOV, M. A. Proceso de enseñanza. *In*: DANILOV, M. A.; SKATKIN, M. N. (Orgs.). **Didáctica de la escuela media**. Segunda reimp. Havana: Pueblo y Educación, 1984, p. 98-137.

DAVIDOV, V. V. A new approach to the interpretation of activity structure and content. *In*: CHAIKLIN, S.; HEDEGAARD, M.; JENSEN, U. J. (Orgs.). **Activity theory and social practice: cultural-historical approaches**. Aarhus (Dinamarca): Aarhus University Press, 1999, p. 39-50.

DAVIDOV, V. V. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico**. Moscú: Editorial Progreso, 1988.

ENGEL, F.; Marx, C. **Carlos Marx y Federico Engels**. Obras escogidas (en tres tomos). Tomo III. Moscú: Editorial Progreso, 1974c, p. 80-90.

ENGEL, F. Del socialismo utópico al socialismo científico. Prólogo a la edición inglesa de 1892. *In*: ENGEL, F.; Marx, C. (Orgs.). **Carlos Marx y Federico Engels**. Obras escogidas (en tres tomos). Tomo III, Moscú: Editorial Progreso, 1974b, p. 98-160.

ENGEL, F. Discurso ante la tumba de Marx. *In*: ENGEL, F.; Marx, C. (Orgs.). **Carlos Marx y Federico Engels**. Obras escogidas (en tres tomos). Tomo III, Moscú: Editorial Progreso, 1974d, p. 171-173.

ENGEL, F. Viejo prólogo para el [Anti-]Dühring. Sobre la dialéctica. *In*: ENGEL, F.; Marx, C. (Orgs.). **Carlos Marx y Federico Engels**. Obras escogidas (en tres tomos). Tomo III, Moscú: Editorial Progreso, 1974a, p. 57-65).

GALPERIN, P. Ya. Sobre la formación de las imágenes sensoriales y de los conceptos. *In*: ROJAS, L. Q. (Org.). **La formación de las funciones psicológicas durante el desarrollo del niño**. 2ª. Reimp. México: Universidad Autónoma de Tlaxcala, 2001, p. 27-39.

GONZÁLES REY, F. El lugar de las emociones en la constitución social de lo psíquico: el aporte de Vigotski. **Educação e Sociedade**, v. 21, n. 71, p. 132-148, jul. 2000.

GONZÁLES REY, F. **Sujeito e subjetividade**. Uma aproximação histórico-cultural. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

GRAMSCI, A. **Cuadernos de la cárcel**. Tomo 4. (Cuadernos 9 al 12). México DF: Ediciones Era, [1932], 1986.

GRAMSCI, A. **Cuadernos de la cárcel**. Tomo 5. (Cuadernos 13 al 19). México DF: Ediciones Era, [1932-1935], 1999.

KOPNIN, P. V. **Lógica dialéctica**. La Habana: Pueblo y Educación, 1983.

LENIN, V. I. **Cadernos sobre a dialética de Hegel**. Introdução de Henri Lefebvre e Norbert Guterman. Trad. José Paulo Netto. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2011.

LEONTIEV, A. N. Atividade e consciência. **Voprosy filosofii**, n. 12, p. 129-140, 1972. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/leontiev/1972/mes/atividade.htm>. Acesso em: 20 jan. 2017.

LIBÂNEO, J. C. A didática e a aprendizagem do pensar e do aprender: a Teoria Histórico-cultural da atividade e a contribuição de Vasili Davydov. **Revista Brasileira de Educação**, n. 27, p. 5-24, set./out./nov./dez. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n27/n27a01.pdf/>. Acesso em: 20 jan. 2017.

LIBÂNEO, J.C.; FREITAS, R. A. M. M. Vasily Vasilyevich Davydov: a escola e a formação do pensamento teórico-científico. *In*: LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R. V. (Org.). **Ensino desenvolvimental: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos**. 2. ed. Uberlândia, MG: EDUFU, 2015, p. 327-362.

MARX, K. Carta a Ludwig Kugelmann. 11 de julio de 1868. *In*: ENGEL, F.; Marx, C. (Orgs.). **Carlos Marx y Federico Engels**. Obras escogidas (en tres tomos). Tomo II, Moscú: Editorial Progreso, 1973b, p. 442-443.

MARX, K. **Elementos fundamentales para la crítica de la economía política (Grundrisse) (1857-1858)**. Vigésima edición, vol. 1, México, D.F.: Siglo XXI Editores, 1857/2007, p. 2-33.

MARX, K. Palabras finales a la segunda edición alemana del primer tomo de El Capital de 1872. *In*: ENGEL, F.; Marx, C. (Orgs.). **Carlos Marx y Federico Engels**. Obras escogidas (en tres tomos). Tomo II, Moscú: Editorial Progreso, 1973a, p. 99.

MARX, K.; ENGEL, F. Oposición entre las concepciones materialista e idealista. (Primer Capítulo de La Ideología Alemana). *In*: ENGEL, F.; Marx, C. (Orgs.). **Carlos Marx y Federico Engels**. Obras escogidas (en tres tomos). Tomo I, Moscú: Editorial Progreso, 1973a, p. 11-81.

MARX, K.; ENGEL, F. Manifiesto del Partido Comunista. *In*: ENGEL, F.; Marx, C. (Orgs.). **Carlos Marx y Federico Engels**. Obras escogidas (en tres tomos). Tomo I, Moscú: Progreso, 1973b, p. 99-140.

VIGOTSKI, L. S. A consciência como problema da psicologia do comportamento. *In*: **Teoria e método em psicologia**. Trad. Cláudia Berliner. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1925/1999b, p. 55-85.

VIGOTSKI, L. S. Estudio del desarrollo de los conceptos científicos en la edad infantil. *In*: **Obras escogidas**. Tomo II. 2. ed. Madrid: Visor, 1934/1997, p. 181-285.

VIGOTSKI, L. S. Sobre os sistemas psicológicos. *In*: **Teoria e método em psicologia**. Trad. Cláudia Berliner. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1930/1999a, p. 103-135.

Cómo referenciar este artículo

AQUINO, Orlando Fernández; RODRIGUES, Adriana. La formación del pensamiento humano a través de la escolarización: diálogos entre filosofía, psicología y didáctica. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 15, n. 3, p. 1115-1145, jul./set. 2020. e-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v15i3.13174>

Enviado: 03/09/2019

Revisiones requeridas: 16/11/2019

Aprobado: 05/01/2019

Publicado: 20/02/2020