

**O DESARROLLO EMOCIONAL DE NIÑOS EM EDAD ESCOLAR DESDE LA
PERSPECTIVA CRÍTICO- DIALÉTICA**

***O DESENVOLVIMENTO EMOCIONAL DA CRIANÇA EM IDADE ESCOLAR NA
PERSPECTIVA CRÍTICO-DIALÉTICA***

***THE EMOTIONAL DEVELOPMENT OF SCHOOL-AGE CHILDREN FROM THE
CRITICAL-DIALECTIC PERSPECTIVE***

Marta Silene Ferreira BARROS¹
Natália Navarro GARCIA²
Sandra Regina Mantovani LEITE³
Viviane Aparecida Bernardes de ARRUDA⁴

RESUMEN: Considerando la relevancia de la perspectiva dialéctica crítica de los estudios relacionados con la formación y el desarrollo emocional del niño, el objetivo es presentar consideraciones y provocaciones sobre el desarrollo de los aspectos afectivo-emocionales en los niños, en los primeros años de vida para que exista Es una mejor comprensión de estas funciones para la calificación del trabajo educativo. Por tanto, la investigación bibliográfica y las actividades derivadas del grupo de investigación FOCUS - (Formación, praxis y emancipación en la educación escolar: implicaciones de la teoría cultural histórica en la enseñanza, el aprendizaje y el desarrollo humano) vinculado al CNPQ y la Universidad Estatal de Londrina. Se observa que la teoría que sustenta la discusión va en contra de los supuestos de las teorías psicológicas tradicionales, permitiendo concluir que el desarrollo infantil propuesto en este estudio se entiende en la relación dialéctica, histórica y sistémica entre afectividad, cognición, lo biológico y lo cultural.

PALABRAS CLAVE: Educación. Desarrollo emocional. Afecto. Teoría histórico-cultural.

RESUMO: *Considerando a relevância da perspectiva crítico-dialéctica nos estudos relacionados à formação e ao desenvolvimento emocional da criança, objetiva-se apresentar considerações e provocações sobre o desenvolvimento dos aspectos afetivo-emocional na criança nos seus primeiros anos de vida a fim de que haja um maior entendimento dessas funções para qualificação do trabalho educativo. Para tanto, procede-se à pesquisa bibliográfica e às discussões oriundas do grupo de pesquisa FOCO - (Formação, Práxis e emancipação na Educação Escolar: Implicações da Teoria Histórico-Cultural no Ensino, Aprendizagem e no Desenvolvimento Humano), vinculado ao CNPq e à Universidade*

¹ Universidad Estatal de Londrina (UEL), Londrina – PR – Brasil. Profesora del Departamento de Educación y del Programa de Posgrado en Educación. Doctorado en Educación (USP). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1924-8490>. E-mail: mbarros@uel.br

² Universidad Estatal de Londrina (UEL), Londrina – PR – Brasil. Estudiante de Maestría en el Programa de Posgrado en Educación. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5539-0638>. E-mail: naty.nav19@gmail.com

³ Universidad Estatal de Londrina (UEL), Londrina – PR – Brasil. Profesora del Departamento de Educación. Doctorado en Educación (UNESP). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4908-8379>. E-mail: sleite@uel.br

⁴ Universidad Estatal de Londrina (UEL), Londrina – PR – Brasil. Doctoranda en el Programa de Posgrado en Educación. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4348-9160>. E-mail: vivianebernardesarrruda@gmail.com

Estadual de Londrina. Observa-se que a teoria que subsidia a discussão vai ao encontro dos pressupostos das teorias psicológicas tradicionais permitindo concluir que o desenvolvimento infantil proposto nesse estudo é compreendido na relação dialética, histórica e sistêmica entre a afetividade, a cognição, o biológico e o cultural.

PALAVRAS-CHAVE: Educação. Desenvolvimento Emocional. Afetividade. Teoria Histórico-Cultural.

ABSTRACT: *Considering the relevance of the critical dialectical perspective of studies related to the formation and the emotional development of the child, the objective is to present considerations and provocations about the development of affective-emotional aspects in children, in the first years of life so that there is a better understanding of these functions for the qualification of educational work. Therefore, bibliographical research and activities arising from the FOCUS research group - (Formation, Praxis and Emancipation in School Education: Implications of Historical Cultural Theory in Teaching, Learning and Human Development) linked to Cnpq and the State University of Londrina. It is observed that the theory that supports the discussion goes against the assumptions of traditional psychological theories, allowing to conclude that the child development proposed in this study is understood in the dialectical, historical, and systemic relationship between affectivity, cognition, the biological and the cultural.*

KEYWORDS: Education. Emotional development. Affection. Historical-cultural theory.

Introducción

Este estudio se basa en la premisa de que el hombre se desarrolla a partir del contacto con otros seres humanos más experimentados, lo que implica una relación dialéctica entre la afectividad y la cognición, lo biológico y lo cultural. Se destaca que desde que nacemos presentamos emociones, reflejos y espasmos innatos ligados directamente al instinto de supervivencia y, por ello, se busca aquí hacer consideraciones y provocaciones sobre el desarrollo de los aspectos afectivo-emocionales en los niños en sus primeros años de vida para que haya una mayor comprensión de estas funciones para la cualificación del trabajo educativo.

Además, cabe destacar que este trabajo se basa en el método crítico-dialéctico y en los supuestos de la Teoría Histórico-Cultural, elegida por entender al hombre y su humanidad como producto de las relaciones sociales establecidas, destacando que los valores, los hábitos, el lenguaje, todo lo que lo constituye, se consolida social e históricamente sobre la base biológica con la que nace.

Así, para reflexionar sobre el niño en sus primeros años de vida y el papel mediador del maestro que actúa directamente con ellos estimulando el desarrollo de las elaboraciones

sociales sobre sí mismo y el mundo que le rodea, se pretende presentar algunos de los conceptos relevantes para el estudio del desarrollo afectivo-emocional en la primera infancia, como el desarrollo de las funciones psicológicas superiores y la emoción como función psíquica básica.

Además, se entiende que los estudios sobre el desarrollo infantil son esenciales, ya que los estímulos físicos, cognitivos y psicológicos realizados durante la infancia influyen directa e indirectamente en la vida adulta. Por lo tanto, se espera que este trabajo pueda contribuir de alguna manera a la educación infantil, así como a que los profesores se replanteen su forma de percibir y actuar en el trabajo pedagógico con los niños.

Para ello, en un primer momento se hará un análisis sobre la base que estructura al hombre (física, social y psicológica), y en un segundo momento se buscará destacar la relación entre la tríada social, emocional y afectiva, aspectos esenciales para el pleno desarrollo del niño. Y por último, se harán consideraciones sobre el análisis y los diálogos mantenidos para lograr el objetivo de la investigación.

El biológico, el social y el desarrollo infantil

En desacuerdo con las principales corrientes psicológicas de su época, Vygotsky se preocupó por superarlas, buscando una psicología científica capaz de comprender, describir y explicar los procesos psicológicos típicamente humanos y, a partir de los supuestos del Materialismo Histórico-Dialéctico, "[...] sobre la sociedad, el trabajo humano, el uso de herramientas y la interacción dialéctica entre el hombre y la naturaleza" (REGO, 2000, p. 32), estableció su tesis del desarrollo humano ligado a las relaciones sociales y a la cultura. Así, puede decirse que Vygotsky y sus colaboradores buscaron una psicología más integral que superara la dualidad mente-cuerpo, defendiendo la integralidad del hombre como especie y como ser social inmerso en la cultura.

Como se mencionó anteriormente, la Psicología Histórico-Cultural se constituye sobre la base del método crítico-dialéctico, que se caracteriza "[...] por el movimiento del pensamiento a través de la materialidad histórica de la vida de los hombres en sociedad, es decir, se trata de descubrir (a través del movimiento del pensamiento) las leyes fundamentales que definen la forma organizativa de los hombres en sociedad a través de la historia" (PIRES, 1997, p. 83). En otras palabras,

[...] Como dice Althusser, "en el materialismo dialéctico se puede considerar esquemáticamente que es el materialismo el que representa el aspecto de la

teoría, mientras que la dialéctica representa el aspecto del método" (1969, p. 46). Una remite a la otra. Es el materialismo el que da a la dialéctica su carácter histórico, ya que expresa los principios de las condiciones concretas de producción del conocimiento, a saber: (a) la distinción entre lo real y el conocimiento de ese real y (b) la primacía de lo real sobre el conocimiento. El primero de estos principios, además de permitir escapar de las concepciones racionalistas y empiristas, implica el hecho de que entre lo real y el conocimiento de ese real hay una distancia en la que opera la actividad productiva del sujeto. La segunda hace de lo real el punto de partida del conocimiento [...] que no se pierde en el proceso de producción de conocimiento. El objeto del conocimiento no es lo real en sí mismo, ni un mero objeto de la razón. Es lo real transformado por la actividad productiva del hombre, que le da un modo de existencia humano (SIRGADO, 2000, p. 47).

Se entiende que los enfoques antes mencionados definen nuevos conceptos analíticos respecto a las funciones humanas, así como la comprensión de que todo ser humano vive en un proceso de transformaciones constantes considerando su desarrollo histórico-cultural. Ante todo, podemos identificar algunos supuestos preponderantes a la teoría vygotskiana: Las funciones psicológicas tienen un soporte biológico; Las relaciones sociales desarrolladas en un proceso histórico en el que el individuo establece con el entorno interfieren en el funcionamiento psicológico; La relación hombre/mundo está mediada por sistemas simbólicos.

A partir de estos fundamentos Vygotsky (2010, p. 698) demuestra que "[...] el hombre es un ser social, que fuera de la interacción con la sociedad nunca desarrollará en sí mismo esas cualidades, esas propiedades que desarrollaría como resultado del desarrollo sistemático de toda la humanidad".

Las interacciones sociales son, por tanto, el eje fundamental de la constitución humana. Sus estudios abordan principalmente las interacciones sociales de los individuos en las que el conocimiento se desarrolla por sus relaciones con el entorno en el que viven, produciendo y apropiándose de una cultura de forma interconectada. Así, se hace imprescindible entender de qué se trata la cultura, ya que este estudio se basa en un enfoque histórico y dialéctico y, según Malanchen (2019), existen varios conceptos sobre esta palabra, con diferentes significados y desde diversos puntos de vista.

Por ello, Malanchen (2019) afirma la relevancia de entender el concepto de cultura dentro de la perspectiva crítica, relacionándolo con la historia del ser humano y la formación del ser social. Por lo tanto, para entender qué es la cultura, dentro de la perspectiva propuesta, es necesario comprender cómo el hombre se humaniza en el curso de la historia.

Sintetizando lo que es la cultura, Malanchen (2019) destaca algunos puntos que influyen en su apropiación: resulta de la acción del trabajo, de la actividad del hombre en la naturaleza, de esta manera, la cultura es material. En este movimiento surgen los elementos no materiales o simbólicos, como el lenguaje, las ideas y el conocimiento. Y por último, la apropiación de la cultura, que es un proceso que se da colectivamente, con otros hombres, a través de las interacciones sociales, se da a favor del proceso de humanización.

Cabe destacar que la Teoría Histórico Cultural presenta al ser humano de forma interiorizada con las relaciones sociales. Por lo tanto, se puede entender que las acciones mentales del ser humano son coherentes con el contexto cultural, social e histórico, ya que la conciencia se entiende como una práctica de vivir en sociedad, dirigida por la propia vida social, a través de sus transformaciones y experiencias vividas.

Vygotsky y sus colaboradores trataron de explicar cómo se forman las características, el comportamiento y el desarrollo típicamente humanos de los individuos, y estas cuestiones son la base de la teoría histórico-cultural, que destaca la importancia de la vida en sociedad en la constitución de las formas de actuar, percibir, representar, pensar y desarrollarse. En esta perspectiva, el desarrollo psíquico se constituye a partir de las relaciones sociales, de modo que cada individuo aprende a ser hombre según los estímulos que recibe, por lo que los cambios históricos que se producen en la sociedad y en la vida material producen cambios en la naturaleza humana (FONTANA; CRUZ, 1997).

Según la Psicología Histórico-Cultural, el hombre es un ser eminentemente social y, por tanto, las características humanas se desarrollan como resultado del contacto que el sujeto establece con el entorno a través de la interacción social, de ahí la importancia de la relación adulto-niño, ya que el adulto media al niño con el mundo, y es el encargado de transmitir el conocimiento histórico y social acumulado, como "[...] la mediación, en términos genéricos, es el proceso de intervención de un elemento intermediario en una relación; la relación entonces deja de ser directa y pasa a ser mediada por ese elemento" (OLIVEIRA, 2016, p. 26).

Para Vygotsky los niños utilizan interacciones sociales cargadas de instrumentos mediadores para acceder a la información y argumenta que, según destaca, afirma, señala, subraya, menciona, reflexiona, discute o enuncia Oliveira (2016, p. 27) "[... ..] la relación del hombre con el mundo no es una relación directa, sino fundamentalmente, una relación mediada", en la que el proceso de desarrollo se da de manera espiralada y abarca inextricablemente las características biológicas y los estímulos recibidos del medio ambiente, apoyando la idea de que existen funciones psicológicas elementales y que con la apropiación

de los elementos de la vida en sociedad por parte del sujeto, estas funciones terminan modificándose y transformándose en funciones psicológicas superiores.

Entendiendo la formación del sujeto como un proceso, se parte de la idea de que las bases para el desarrollo de las funciones psicológicas superiores se establecen desde los primeros meses de la vida del niño que pasa por tres grandes fases, siendo: la vida intrauterina; el periodo postnatal; y el "periodo de relativa estabilidad en la formación cultural del bebé" (CHEROGLU; MAGALHÃES, 2016, p. 94) marcado por la comunicación emocional directa.

Cabe destacar que en el periodo uterino se produce el crecimiento fisiológico que posteriormente proporcionará las condiciones para la formación psíquica, tanto es así que los sistemas nervioso y circulatorio son los primeros en formarse, permitiendo al feto reaccionar a los sonidos y al tacto de forma involuntaria, es decir, sin entender lo que se siente o se escucha, generando respuestas emocionales de apego que provocan los cambios en el estado de ánimo de la madre y los factores bioquímicos que lo sustentan para afectar al desarrollo del feto. (CHEROGLU; MAGALHÃES, 2016).

También según Cheroglu y Magalhães (2016) al poco tiempo de nacer, el bebé comienza a actuar según el entorno social que le rodea, es decir, comienza a responder a los estímulos de los adultos que le rodean, ya que desde el vientre y tras el nacimiento el bebé no puede sobrevivir sin la presencia de un adulto, Hay que considerar el cambio radical de la vida uterina al período postnatal, que corresponde, en promedio, a los primeros 45 días después del nacimiento, llamado por Vygotsky, como un período de pasividad debido a la dependencia que presenta el niño en este momento en que inicia su actividad psíquica.

Según Vygotsky (2002, p. 40), "[...] desde los primeros días del desarrollo del niño, sus actividades adquieren un significado propio en un sistema de comportamiento social" y, después de los primeros 45 días, la corteza y la actividad nerviosa tiene un desarrollo significativo en función de la vida psíquica y social, lo que marca el final del período postnatal y a partir del 2º y 3º mes, la pasividad se transforma en interés y el bebé comienza a manifestar sus primeras reacciones sociales y a realizar las expresiones afectivas entre él y el adulto (CHEROGLU; MAGALHÃES, 2016). De esta manera,

[...] Cada una de estas transformaciones crea las condiciones para la etapa siguiente y está a su vez condicionada por la etapa anterior; de este modo, las transformaciones están vinculadas entre sí como etapas de un mismo proceso y son, en cuanto a su naturaleza, históricas. En este sentido, las funciones psicológicas superiores no son una excepción a la regla general aplicada a los procesos elementales; también están sujetas a la ley fundamental del

desarrollo, que no conoce excepciones, y surgen en el curso general del desarrollo psicológico del niño como resultado del mismo proceso dialéctico, y no como algo introducido desde fuera o desde dentro (VYGOTSKY, 2002, p. 34).

Desde la comprensión dialéctica del desarrollo, se entiende que las funciones psicológicas superiores comprenden funciones mentales que manifiestan características conductuales del hombre como la memoria, la abstracción, la planificación, el pensamiento, la atención voluntaria, la intencionalidad, la percepción y se diferencian de las funciones psicológicas elementales que se constituyen a partir de determinantes biológicos, similares a las funciones presentes en los animales, porque las funciones psicológicas elementales comprenden actitudes y comportamientos involuntarios e inmediatos relacionados con los estímulos del medio externo (VYGOTSKY, 2002).

Por ello, las funciones psicológicas elementales, combinadas con el aprendizaje social que se posibilita desde los primeros días de vida, permiten el desarrollo de las funciones psicológicas superiores, en la medida en que éstas se desarrollan sólo en el ser humano debido a la característica eminentemente social y a la actividad y plasticidad cerebral, caracterizada por la intencionalidad de las acciones y la interacción entre los factores biológicos y sociales. Vygotsky (2002) también señala que el desarrollo psicológico proviene de la internalización de las funciones psicológicas y que éstas no eliminan las funciones psicológicas elementales.

El desarrollo social, emocional y afectivo

Como seres sociales, las emociones y la afectividad están presentes en todas las relaciones establecidas, siendo funciones psicológicas superiores que están en constante desarrollo desde el inicio de la vida, estimuladas y estrechamente relacionadas con la relación que se tiene con los adultos que le rodean (MUKHINA, 1996).

La emoción constituye un proceso humano superior que tiene en sí mismo la característica de la mutabilidad, lo que justifica el estudio del desarrollo emocional del niño. De este modo, buscando estrechar la relación entre emoción y desarrollo, es conveniente partir de la comprensión de "[...] la emoción [como un] estado afectivo, que comprende sensaciones de bienestar o malestar que tiene un comienzo preciso, está vinculado a un objeto específico y de duración relativamente breve e incluye una activación orgánica" (ALMEIDA; MAHONEY, 2005, p. 19).

La inserción paulatina del niño en el mundo de la cultura implica la relación con sujetos más experimentados que lo cuidan y educan apuntando a la humanización a partir de

la relación constante con el sistema de significación ya establecido, por lo que "[...] existe un sistema semántico dinámico que representa la unidad de los procesos afectivos e intelectuales, [...] en toda idea hay una relación afectiva del hombre con la realidad representada en esa idea" (BARBOSA, 2011, p. 19).

En este sentido, se entiende que el desarrollo emocional "implica aumentar la capacidad de sentir, comprender y diferenciar emociones cada vez más complejas, así como la capacidad de autorregularlas, de forma que el individuo pueda adaptarse al entorno social o alcanzar objetivos presentes o futuros" (RUEDA; PAZ-ALONSO, 2013, p. 1).

Se constata la relación intrínseca entre el desarrollo social y emocional, en la medida en que a partir de las relaciones sociales, el individuo comienza a comprender y nombrar las emociones básicas como la alegría y a desarrollar, comprender y nombrar las emociones morales como la vergüenza y el orgullo fruto de las normas sociales imperantes interiorizadas (RUEDA; PAZ-ALONSO, 2013). Vygotsky no llama "desarrollo emocional", sino que presenta en su discurso la idea innovadora del desarrollo de las emociones considerado como la transposición de los afectos inferiores en y con los afectos superiores. De esta manera,

No hay sentimientos que por derecho de nacimiento pertenezcan a la categoría superior, mientras que los otros estarían vinculados por naturaleza a la categoría inferior. La única diferencia radica en su riqueza y complejidad, y todas nuestras emociones son capaces de adquirir todos los grados de evolución de los sentimientos. Cada emoción sólo puede calificarse desde el punto de vista de su grado de evolución, porque la única teoría de las emociones que puede calificarse de satisfactoria es la que puede aplicarse a todos los grados de desarrollo del sentimiento (VIGOTSKI, 2004, p. 213 apud CÓRDOVA, 2006, p. 183, nuestra traducción).

Dicho de otro modo, Vygotsky entiende que los sentimientos y las emociones de cualquier ser humano están en permanente modificación, lo que significa que incluso las emociones más elementales también se vuelven más complejas. Así, se establece una regla: Todas las emociones sufren grados de cambio a lo largo del desarrollo del sujeto y se interrelacionan con los otros tipos de transformaciones. Según la Teoría Histórico-Cultural, las emociones están eminentemente presentes en el proceso de desarrollo del lenguaje -el sistema de signos de mayor relevancia para el hombre-, ya que la emoción guía el pensamiento y también está influenciada por nuestros pensamientos, por lo que:

[...] El pensamiento se presenta como un conjunto dinámico y complejo generado por necesidades, intereses, impulsos y emociones que configuran significados particulares. Sentidos que en un primer nivel no tienen una función comunicativa, sino una función de mediación del comportamiento,

"hablar consigo mismo", lenguaje interno (CAMARGO, 2004, p. 165, grifos da autora).

En este sentido, el niño, un ser activo en su propio desarrollo, a través de las relaciones establecidas, se desarrolla psíquicamente reelaborando su forma de verse y entenderse a sí mismo y al mundo en el que vive. Así, corresponde a los adultos que les rodean, el papel de estimular integralmente al niño, comprendiendo las características cognitivas y emocionales para que reelabore y reconstruya sus conocimientos apuntando al desarrollo de su estructura psíquica para soportar bases emocionales cada vez más complejas.

En esta afirmación, en la escuela, el profesor es quien mediará el contacto del niño con el mundo circundante de forma intencionada. Por lo tanto, es el maestro quien puede proporcionar condiciones para el pleno desarrollo del niño en el ambiente escolar a través del diálogo, la interacción entre adulto/niño, niño/niña y la organización del espacio, posibilitando a través de las prácticas educativas experiencias significativas a favor de su humanización, considerando que el contacto del niño con la cultura elaborada amplía sus relaciones con el mundo, complejizando su psiquismo.

Sin embargo, cabe destacar que para que esto ocurra este profesional debe comprender sobre el desarrollo del niño y haberse apropiado de los conocimientos a transmitir, para que pueda dirigir asertivamente al niño en el camino del aprendizaje del contenido pretendido, por lo que, es inminente que el docente se desarrolle integralmente, cualificando los aspectos emocionales y afectivos para posibilitar situaciones de desarrollo de la enseñanza basadas en la integralidad del sujeto. Se comprueba, de este modo, la relevancia de la cualificación de las funciones psíquicas correlacionadas con los aspectos afectivos por parte de los profesores, de modo que aunque la mayor parte de la producción conocida de Vygotsky está relacionada con la dimensión cognitiva, no dejó de preocuparse por los aspectos afectivos, de modo que intentó analizar la formación humana de forma dialéctica e integral. Según Rego (2000), las producciones de Vygotsky directamente relacionadas con la afectividad, como "Las bases biológicas del afecto", "Estudio de las emociones", "El problema del desarrollo de los intereses", entre otras muchas obras, no han sido traducidas todavía, lo que dificulta la circulación de los supuestos del autor sobre el tema. Sin embargo, cabe destacar que sus obras muestran la relación inseparable entre los aspectos afectivos y cognitivos, superando la visión dualista del hombre.

Entre los fenómenos psicológicos, la afectividad se encuentra en un nivel de difícil acceso, en la medida en que su conceptualización y definición de metodologías para el estudio y análisis del desarrollo emocional y afectivo de los sujetos es compleja, por lo tanto, para la

delimitación de esta investigación, entenderemos la afectividad, según Marinho (2010), la forma en que se perciben y expresan las experiencias humanas a través de diversas emociones, sentimientos y sensaciones cada vez más elaboradas, identificadas y controladas, siendo parte fundamental de la vida psíquica de todos los sujetos que son estimulados culturalmente para apreciar ciertas reacciones afectivas sobre otras. En otras palabras, la afectividad incluye:

[...] el conocimiento que se construye a través de la experiencia, que no se limita al contacto físico, sino a la interacción que se establece entre las partes implicadas, en la que todos los actos comunicativos, al demostrar comportamientos, intenciones, creencias, valores, sentimientos y deseos, afectan a las relaciones y, en consecuencia, al proceso de aprendizaje (MARINHO, 2010, p. 16).

Vygotsky en sus estudios muestra la afectividad como proceso y producto de las interacciones humanas condicionadas por el entorno cultural y social, por ello se esforzó en deconstruir y/o reelaborar las teorías fragmentadas entre cuerpo-mente, razón-emoción en vigor. Esta fragmentación cuestionada por Vygotsky se debe también al hecho de que la Psicología es una ciencia de reciente formación, por lo que las discusiones propias de esta ciencia fueron previamente delegadas al campo de la Filosofía, cuyas teorías no eran suficientemente capaces de comprender al hombre en su totalidad (CAMARGO, 2004).

Para reiterar los avances expresados en la Teoría Histórico-Cultural sobre las emociones y la afectividad es conveniente recordar parte de los estudios relacionados con el tema que se desarrollaron a lo largo del tiempo. Según Camargo (2004), en la antigua Grecia, Aristóteles ya se cuestionaba sobre el tema y postulaba la relación de éstas con la ética, hasta el punto de que para él las emociones están relacionadas con la creencia moral de la comunidad. Aristóteles también destacó la influencia de los sentimientos en las actitudes de los individuos. Así, es posible advertir una gran relación entre los postulados de Aristóteles y Vygotsky.

Camargo (2004) destaca que desde las propuestas de Aristóteles hasta el Renacimiento, pocos estudios se han centrado en la afectividad, lo que puede estar relacionado con la filosofía moral y cristiana que subyugó las emociones -pasiones- a la carne. A mediados del siglo XVI, bajo la influencia del Renacimiento, Descartes inauguró una visión conocida como cartesiana, basada en la dualidad en la que emoción y razón se consideraban independientes. Aprovechando esta idea, Spinoza, a mediados del siglo XVII, postuló que la

razón subordina la emoción y, posteriormente, David Hume, relacionó las creencias morales con las pasiones.

Las ideas expuestas a lo largo de los siglos XVI y XVII sobre las emociones y la afectividad se mantuvieron durante muchos años, suprimiéndolas o complementándolas, pero sin muchos cambios estructurales expresivos. Por ello, Camargo (2004, p. 137) da un gran salto histórico hasta el siglo XIX, cuando destaca que "[...] la vida emocional empieza a ser nombrada científicamente y los sentimientos se sitúan en el ámbito de la inteligencia y la voluntad" por Darwin, que la relaciona con los instintos animales, y por James-Lange que empieza a interpretar las emociones como resultado de una situación, es decir, como una percepción de la situación.

Todavía de acuerdo con el panorama histórico sobre la emoción y la afectividad desarrollado por Camargo (2004) en el inicio del siglo XX, científicos como Walter Cannon comenzaron a dedicarse más ampliamente al origen fisiológico de las emociones, lo que ya representa un avance significativo, ya que la Psicología había negado los estudios afectivos durante décadas. Así, investigadores como John Dewey comenzaron a relacionar las emociones incluso con las creencias evaluativas.

Siguiendo esta corriente, los estudiosos conductistas relacionan el comportamiento con la conducta emocional; Sartre empieza a considerar necesario el estudio del significado literal dado a las emociones; Klaus Scherer relaciona la emoción y los procesos de aprendizaje; Zajonc, a principios del siglo XX, señala la independencia de la experiencia y la expresión emocional. Finalmente, numerosos estudiosos dedicaron sus investigaciones al campo afectivo-emocional, pero fueron cuestionados por Vygotsky en la medida en que segregaron tipos de emoción y afecto, biológicos y sociales, culminando en leyes generales divergentes (CARMARGO, 2004). Así, Vygotsky (2004 apud CÓRDOVA, 2006, p. 185, nuestra traducción), considera que,

El conjunto de hechos empíricos que cuestionaban la teoría orgánica no era suficiente para Vygotsky. Esto exigía no sólo la acumulación indefinida de datos, sino sobre todo la generalización de una nueva teoría de las emociones. Su texto representa sus primeros pasos hacia la nueva reformulación teórica que le permitiría salir del atolladero biologicista que mantenía prisionera a la teoría psicológica. Su enfoque no niega el papel de la biología en las emociones; Vygotsky afirma que la base material de la neurofisiología es la premisa de una explicación materialista de las emociones, pero argumenta que por sí sola es insuficiente teórica y psicológicamente. En segundo lugar, revaloriza el papel que juega la filosofía en el replanteamiento teórico de la psicología y que sabe ubicar los problemas filosóficos en su trabajo científico. Al igual que los psicólogos Piaget, Wertheimer y Kohler, Vygotsky se propone como tarea fundamental

en su texto: [...] crear los primeros fundamentos de una teoría psicológica de los afectos que sea plenamente consciente de su naturaleza filosófica, no sujeta a generalizaciones superiores adecuadas a la naturaleza psicológica de las pasiones.

Como se ha visto, los postulados anteriores fueron ampliamente cuestionados debido a que Vygotsky exige a la Psicología una teoría que se aplique al desarrollo general de las emociones y a la importancia de las mismas en la formación de la trama afectivo-volitiva del pensamiento, social, cultural, cognitivo, no dejando de lado lo orgánico, sino reelaborando los supuestos de la relación entre lo orgánico y lo social. Se reconoce, por tanto, el importante trabajo desarrollado por Vygotsky sobre la afectividad, sin embargo, no tuvo tiempo suficiente para completar sus estudios, dejando vacíos que han sido investigados por otros exponentes. Siendo Vygotsky un teórico multidisciplinar, interesado en todo lo que se refiere al ser humano, dispuesto a trabajar en una metodología innovadora, logra lo que sigue siendo corroborado por numerosos investigadores hasta hoy.

Las concepciones de Vygotsky sobre el funcionamiento del cerebro humano se basan en su idea de que las funciones psicológicas superiores se construyen a lo largo de la historia social del hombre. En su relación con el mundo, mediada por instrumentos y símbolos desarrollados culturalmente, el ser humano crea las formas de acción que lo distinguen de los demás animales. [...] Vygotsky rechazó, por tanto, la idea de funciones mentales fijas e inmutables, trabajando con la noción del cerebro como un sistema abierto, de gran plasticidad, cuya estructura y modos de funcionamiento se conforman a lo largo de la historia de la especie y del desarrollo individual. Dadas las inmensas posibilidades de los logros humanos, esta plasticidad es esencial: el cerebro puede servir para nuevas funciones, creadas en la historia del hombre, sin necesidad de transformaciones morfológicas en el órgano físico (OLIVEIRA, 2016, p. 24).

En este sentido, la búsqueda del conocimiento del hombre en su totalidad -el mayor objetivo de Vygotsky- se constituye como un problema contemporáneo, especialmente en el núcleo de la educación y aliado a cuestiones como la emoción y la afectividad. Se puede afirmar, por tanto, que para la Teoría Histórico Cultural, la comprensión del desarrollo infantil pasa por la relación dialéctica, histórica y sistémica entre la afectividad, la cognición, lo biológico, lo cultural, en definitiva, todo lo que constituye al individuo. Esto va en contra de los supuestos de las teorías psicológicas tradicionales que tenían una fuerte tendencia a fragmentar los aspectos evolutivos y afectivos.

Consideraciones finales

La elección de la fundamentación teórica utilizada a lo largo del trabajo tuvo como objetivo principal destacar los aspectos socio-históricos como constituyentes del desarrollo integral humano, en el que la emoción y la afectividad se desarrollan a partir de la socialización y los vínculos relacionados con ella. Asimismo, se basó en la relación dialéctica entre la afectividad, los sentimientos y las emociones relacionándola con la eficacia de la síntesis del conocimiento que involucra a los niños en edad escolar, con el objetivo de plantear consideraciones sobre el desarrollo de los aspectos afectivos-emocionales de estos sujetos, dentro del aporte teórico y metodológico de la perspectiva crítico-dialéctica, de manera que exista una mayor comprensión de estas funciones para la cualificación del trabajo educativo. Es evidente que se abordaron temas relacionados con las interacciones sociales, que reflexionan sobre la conciencia, entendida como una práctica de convivencia en sociedad, dirigida por la propia vida social, a través de cambios y experiencias. En este sentido, como seres sociales, las emociones y la afectividad están presentes en todas las relaciones establecidas, siendo objeto de constantes transformaciones, y corresponde al adulto, el papel de estimular al niño física, cognitiva y emocionalmente para que reelabore y reconstruya sus conocimientos apuntando al desarrollo de su estructura psíquica cada vez más compleja.

Además, se reconoce el avance de la comprensión de la emoción como determinante para el proceso de enseñanza y aprendizaje subvencionando la comprensión del profesor, del alumno y la interacción entre ellos, contribuyendo en gran medida a los estudios centrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje, superando la visión fragmentada del niño y avanzando en la comprensión de la función de la escuela en la vida de los niños durante su desarrollo.

También se entiende que las emociones y la afectividad son partes fundamentales de la integralidad humana y que están intrínsecamente relacionadas con los aspectos cognitivos y motrices, por lo que deben ser consideradas durante la acción pedagógica, lo que lleva a destacar el papel mediador del docente y la necesidad de una formación suficiente para cumplir con dicha tarea, siendo coherente con las determinaciones legales que establecen el enfoque en el desarrollo integral del niño.

Como cierre de este trabajo, es importante señalar que este texto inicial y provocador también tiene como objetivo producir preguntas sobre la importancia de los aspectos emocionales y afectivos para los niños y los maestros en el entorno escolar, proporcionando nuevos debates educativos, porque se entiende que somos seres en constante transformación y le corresponde al maestro la mejora constante, teniendo en cuenta también el dinamismo y la

complejidad de nuestra sociedad que influye directamente en las instituciones educativas y la práctica educativa efectivamente humanizar.

REFERENCIAS

ALMEIDA, L. R. MAHONEY, A. A. **Afetividade e processo de ensino-aprendizagem: contribuições de Henri Wallon.** *Psic. da Ed.*, São Paulo, v. 20, p.11-30, 2005.

BARBOSA, M. V. Sujeito, linguagem e emoção a partir do diálogo entre e com Bakhtin e Vigotski. *In: SMOLKA, A. L. B.; NOGUEIRA, A. L. H. (org.).* **Emoção, memória e imaginação: a constituição do desenvolvimento humano na história e na cultura.** Campinas: Mercado das Letras, 2011. p. 11-33.

CAMARGO, D. **As emoções e a escola.** Curitiba: Travessa dos Editores, 2004.

CHEROGLU, S.; MAGALHÃES, G. M. O primeiro ano de vida: vida uterina, transição pós-natal e atividade de comunicação emocional direta com o adulto. *In: MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D. (Orgs).* **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico do nascimento à velhice.** Campinas: Autores Associados, 2016.

CÓRDOVA, A. E. Resenã: Lev Vigotsky, Teoría de las emociones. Estudio histórico-psicológico, trad. Judith Viaplana, Madrid: Akal, 2004. **Signos Lingüísticos**, p. 179-193, 2006.

FONTANA, R.; CRUZ, M. N. **Psicologia e trabalho pedagógico.** São Paulo: Editora Atual, 1997.

MALANCHEN, J. Cultura, processo de humanização e emancipação humana: definição e compreensão a partir da teoria marxista. *In: Formação, ensino e emancipação humana: desafios da contemporaneidade para a educação escolar.* Curitiba, PR: CRV, 2019. p. 43-54.

MARINHO, D. P. **A importância da afetividade no processo ensino-aprendizagem.** 2010. Monografia (Trabalho de Conclusão do Curso de Especialização em Psicopedagogia) – Universidade Candido Mendes, Rio de Janeiro, 2010. Disponível em: http://www.avm.edu.br/docpdf/monografias_publicadas/c204536.pdf. Acesso em: 30 maio 2018.

MUKHINA, V. **Psicologia da idade pré-escolar.** São Paulo: Martins Fontes, 1996.

OLIVEIRA, M. K. Vygotsky e o processo de formação de conceitos, 1992. *In: DE LA TAILLE, Y.; OLIVEIRA, M. K.; DANTAS, H.* **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão.** 27. ed. São Paulo: Summus, 2016.

PIRES, M. F. C. O materialismo histórico-dialético e a educação. **Interface Comunicação, Saúde e Educação**, v. 1, n. 1, 1997.

REGO, T. C. **Vygotsky: Uma perspectiva histórico-cultural da educação.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

RUEDA, M.R.; PAZ-ALONSO, P.M. **Função executiva e Desenvolvimento emocional**. Enciclopédia para o desenvolvimento na primeira infância. 2013. Disponível em: <http://www.encyclopedia-crianca.com/funcoes-executivas/segundo-especialistas/funcao-executiva-e-desenvolvimento-emocional>. Acesso em: 14 jun. 2018.

SIRGADO, A. P. O social e o cultural na obra de Vigotski. **Educ. Soc.**, v. 21, n. 71, p. 45-78, 2000. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302000000200003&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt#autor. Acesso em: 15 jun. 2018.

VYGOTSKY, L. S. **A formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

VYGOTSKY, L. S. Quarta aula: a questão do meio na pedologia. Tradução de Márcia Pileggi Vinha. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 31, n. 4, p. 681-700, out./dez. 2010.

Cómo referenciar este artículo

BARROS, M. S. F.; GARCIA, N. N.; LEITE, S. R. M.; ARRUDA, V. A. B. O desarrollo emocional de niños em edad escolar desde la perspectiva crítico-dialéctica. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, n. 4, p. 2782-2796, out./dez. 2021. e-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v16i4.15682>

Enviado el: 01/08/2021

Revisiones necesarias: 25/09/2021

Aprobado el: 01/10/2021

Publicado el: 21/10/2021