Revista Intercontinental de Psicología y Educación
ISSN: 0187-7690
ripsiedu@uic.edu.mx
Universidad Intercontinental
México

da Silva, Renata; Calvo Tuleski, Silvana
La actividad infantil y el desarrollo emocional en la infancia
Revista Intercontinental de Psicología y Educación, vol. 16, núm. 2, julio-diciembre, 2014, pp. 9-30
Universidad Intercontinental
Distrito Federal, México

Disponible en: http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80231541002

Cómo citar el artículo
Número completo
Más información del artículo
Página de la revista en redalyc.org

Sistema de Información Científica
Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

La actividad infantil y el desarrollo emocional en la infancia

Renata da Silva
Silvana Calvo Tuleski

Resumen

Este trabajo presenta una discusión referente al desarrollo emocional en la infancia y fundamentada en la psicología histórico-cultural. Vigotski y sus colaboradores consideraron que al principio predominan afectos instintivos, relacionados con aspectos biológicos del organismo y después ocurren modificaciones de acuerdo con la actividad establecida para satisfacer necesidades en la relación con el contexto social en que vive el individuo. Tales aspectos van a contribuir para la constitución del

Abstract

This paper presents a discussion referring to the emotional development in childhood, based on Historical-Cultural Psychology. Vigotsky and his collaborators considered that initially there is a predominance of instinctive emotions, related to biological aspects of the organism and, subsequently, changes occur according to the activity established for the satisfaction of needs in relation to the social context in which the individual lives. These aspects will contribute to the formation of language and consciousness,

Renata da Silva y Silvana Calvo Tuleski. Universidad Estadual de Maringá, Brasil [refenix@yahoo.com.br] y [silvanatuleski@gmail.com].

Revista Intercontinental de Psicología y Educación, vol. 16, núm. 2, julio-diciembre 2014, pp. 9-30.
Fecha de recepción: 11 de septiembre de 2013 | Fecha de aceptación: 10 de enero de 2014.

lenguaje y la conciencia, así como de la emoción como función superior, y culmina con el control hecho por la persona de su propia conducta, en general, y de los afectos, en particular. Esta comprensión es relevante para la aclaración acerca del sufrimiento psíquico en la infancia.

as well as of emotions, as superior function, culminating in the control in general of his own conduct made by the persons, and of his affects in particular. This understanding is relevant to the elucidation of psychological distress in childhood.

Palabras clave

emoción, psicología histórico-cultural, infancia, personalidad

Keywords

emotion, cultural-historical psychology, childhood, personality

La emoción humana se refiere a un fenómeno complejo que envuelve, por un lado, una base biológica y, por otro, posee determinantes socioculturales presentes en el desarrollo del individuo. El estudio sobre las emociones se torna relevante como consecuencia de los procesos de patologización y medicación de niños y adultos, los cuales constituyen un fenómeno creciente en la actualidad (Consejo Regional de Psicología de São Paulo, 2011). Gran parte de los estudios actuales sobre el tema se refiere a los aspectos biológicos de la emoción o a su mensuración (Brasil y Pondé, 2009); sin embargo, los factores histórico-culturales del desarrollo emocional y la formación de la personalidad son poco discutidos.

Distinta de estas posturas, teóricos e investigadores de la psicología histórico-cultural comprenden el desarrollo emocional junto con las demás funciones psíquicas. Esta forma de conocimiento de los procesos psíquicos pone de manifiesto que el hombre sólo puede entenderse en su totalidad como sujeto concreto, que se caracteriza como unidad y síntesis de múltiples relaciones que lo definen. En esta perspectiva, la constitución de las funciones superiores no puede ser pensada de manera aislada, sino como una creciente constitución de unidades que ocurre en el transcurso del desarrollo del hombre, en cuanto ser que vive en un medio social, en determinada cultura y período histórico (Saviani, 2004).

Este presupuesto tomado de Marx llevó a Vigotski y sus colaboradores a intentar comprender el desarrollo del hombre como un proceso que envuelve alteraciones cuantitativas y cualitativas, referentes a las adquisiciones psíquicas hechas por el individuo en su relación con la realidad concreta y social. Este desarrollo es una creciente superación, la cual incorpora las funciones primitivas o de base orgánica, que funcionan y operan por nuevas leyes, las del desarrollo sociocultural de orden superior debido a su complejidad. Tal como resaltó Vigotski (1996a), en este proceso de superación, las funciones superiores se establecen por la adquisición de los conocimientos provenientes de la cultura. Éstos se sobreponen a los aspectos naturales del comportamiento y determinan el instrumento psicológico, o sea, las nuevas habilidades comportamentales que formarán parte de la conducta de los individuos, como el lenguaje y la memoria, por ejemplo. De ese modo, el desarrollo emocional, así como las demás funciones psíquicas, se determina por la relación entre el sujeto y la cultura. Para mejor comprensión de ese proceso y del desarrollo psíquico como un todo que ocurre en la infancia, se torna necesario el conocimiento de algunos conceptos de la psicología histórico-cultural.

Principales conceptos de la psicología histórico-cultural

En el establecimiento de una psicología dialéctica, Vigotski y sus colaboradores desarrollaron conceptos que abarcaban la relación histórica y material, entre el hombre y el medio social en que vive. Esta relación resulta determinante para la formación de su subjetividad. Tales conceptos incluyen actividad, personalidad, apropiación, motivos, entre otros.

Al considerar la dialéctica entre el hombre y el medio social y concreto, Leontiev (1983) señala que ocurre la *actividad*; es decir, el ser humano ejecuta acciones dirigidas a un objeto específico, con la intención de satisfacer sus necesidades, sean relativas a la supervivencia inmediata o a factores sociales. Con la actividad, el hombre transforma el medio, y en esta relación continua con el externo, con la objetividad, la subjetividad

se transforma de manera constante. Este proceso depende de relaciones sociales de producción más amplias y de vínculos interpersonales más próximos, pues la actividad humana se genera en la interacción objetiva del sujeto dentro de la sociedad. La actividad se dirige a un objeto consciente que genera el *motivo* para su ejecución, lo cual dependerá de los objetivos —proporcionados a los sujetos por las condiciones materiales de existencia— que se quieran alcanzar en cuanto al objeto, y es el factor que diferencia una actividad de otra. Según Leontiev (1983: 83), "la actividad no puede existir sin un motivo". Sin embargo, éste no siempre está presente en la conciencia del individuo, sobre todo en la sociedad de clases, donde existe la división instrumental y social del trabajo entre el pensar y el hacer. De esta manera, cuando se pierde el motivo que le dio origen o bien no coincide con el objeto, el intento por alcanzarlo se torna apenas una *acción*. Las acciones pueden ocurrir de diversas maneras, modos o medios, los cuales son denominados *operaciones*. Tales operaciones se vuelven mecánicas después de su constante repetición; así, la conducta se hace un hábito.

Para Leontiev (1983), el factor constituyente de la *personalidad* puede caracterizarse como una función que, por un lado, sufre transformaciones que acompañan los cambios ocurridos en la vida del individuo. Por otro lado, algunas características son mantenidas y definen su identidad. La red de experiencias formadas como consecuencia de la relación del niño con el mundo constituye la base para formar la personalidad, la cual se construye en la medida en que tales relaciones llegan a ser más complejas. Esta *apropiación* involucra la percepción de la realidad concreta donde ella está inserta y que se efectúa mediante los órganos de los sentidos, los cuales le posibilitan conocer su medio social y los objetos que lo componen.

Por intermedio de la actividad, en la relación constante entre el individuo y el entorno, ocurre la *objetivación* de los factores que la estimulan y dirigen. En este proceso, el objeto es apropiado por el sujeto y se vuelve contenido psíquico al ser internalizado. De ese modo, adquiere significado social y pasa a ser expresado por el lenguaje, principal forma de expresión de la conciencia (Leontiev, 1983; Luria, 1984).

Los *significados* se construyen, según Luria (1984), por la mediación del lenguaje, el cual trasmite los conceptos elaborados históricamente y apropiados por el individuo en el ejercicio de su actividad. Las significaciones adquieren movimiento en el sistema de la conciencia individual, desde los aspectos externos que se tornan subjetivos y su regreso al mundo objetal sensible; en este movimiento, se ligan al *sentido*, atribución personal dada al significado social. Se evidencia así la relación entre los sistemas de significados creados por los hombres a lo largo de la historia, mediante el proceso de trabajo social, y su apropiación por parte de los sujetos en particular. El curso de su historia individual se vincula, por ejemplo, a sus vivencias más específicas, familiares, de clase social, género, etcétera. Las necesidades recurrentes de tal hecho interfieren en la percepción de los individuos y en su modo de apropiarse del mundo objetal que lo circunda, factor que actúa como determinante en la formación de sus *funciones psicológicas*, las cuales inicialmente tienen carácter elemental, o sea, poseen una base biológica e innata. Con todo, en el proceso de desarrollo del individuo estas funciones adquieren cambios cualitativos y establecen la memoria lógica, el lenguaje simbólico, el pensamiento verbal, entre otras funciones psíquicas denominadas superiores.

Tales aspectos están presentes en el transcurso del desarrollo infantil y son determinantes en los periodos de crisis, que señalan los cambios de un momento a otro y son resultado de las nuevas adquisiciones hechas en la relación del niño con el mundo objetal.

El desarrollo infantil y las crisis que lo caracterizan

En esta perspectiva, Vigotski (1996b) propone la comprensión del proceso de desarrollo humano a partir de los cambios que ocurren en diferentes periodos de la vida. Éstos se derivan de la relación entre el contexto general y la situación social de desarrollo particular, donde el niño se inserta. Los cambios generan crisis que impelen al niño a buscar nuevas habilidades para atender sus necesidades, las cuales se tornan cada vez

más complejas en sus relaciones sociales. Igual que las demás funciones, la emoción también se halla presente de modos distintos en cada una de esas fases, pues los periodos de transición y crisis acarrean cambios significativos que se inician con una base orgánica, a la cual se añaden determinantes históricos y sociales.

La periodización del desarrollo infantil, considerada por Vigotski (1996b), se fundamenta en los cambios decurrentes del propio desarrollo, donde el proceso, más que el producto, determina los periodos de formación de la personalidad. El proceso consiste en un movimiento no lineal y continuo, sino con avances y retrocesos, según las determinaciones del medio social y sus implicaciones para la experiencia más inmediata del niño. Partiendo de la fundamentación materialista y dialéctica, Vigotski y sus colaboradores consideraron la imposibilidad de que el desarrollo ocurriera de manera separada de la realidad material y social, cuyos avances presentan características cualitativas y no sólo cuantitativas.

Según Vigotski (1996b), en este proceso son evidenciadas varias crisis que señalan las etapas del desarrollo infantil. Ellas se caracterizan por una determinación social sobre los procesos biológicos presentados por el niño, la cual promueve la estimulación de su desarrollo al exigir que se comporte socialmente, con el objeto de corresponder a estas ordenaciones externas que generan cambios internos. En estos periodos de crisis también se desarrolla la personalidad, pues adquiere características específicas, en consonancia con las retiradas o superaciones que suceden de una fase a otra.

No obstante, según Pino (2005), la comprensión de la naturaleza histórica y cultural del ser humano considera que los factores psíquicos se determinan por formas diferenciadas de convivencia entre los hombres, acordes con la cultura y la época en que viven. En consecuencia, las edades y la manera en que ocurren las crisis no están establecidas fijamente, razón por la cual no asumen un carácter universal, como en otros abordajes teóricos. Tal constatación posibilita comprender que los periodos de crisis durante el desarrollo infantil resultan de las mediaciones específicas de la época y la cultura en que el niño se encuentra. Las crisis son momentos de ruptura y, al mismo tiempo, de continuidad, pues invo-

lucran los cambios de una fase de desarrollo a otra, estableciendo nuevas formaciones psíquicas. Éstas conducen a un nuevo tipo de estructura de la personalidad y de su actividad, pues modifican la conciencia del niño y su modo de relacionarse con el medio (Vigotski, 1996b).

La personalidad se refiere a un concepto social, y no puede pensarse como innata. A partir de su carácter cultural e histórico, se torna como algo inherente al individuo en el transcurso de su desarrollo; pero es determinada por los cambios ocurridos de una fase a otra, en función de demandas sociales, culturales y personales. En este sentido, la actividad mediante la cual el individuo busca satisfacer sus necesidades y establecer relaciones sociales constituye la base para el desarrollo psíquico, de la personalidad (Leontiev, 1983). A partir de las relaciones establecidas entre el individuo y el mundo para la búsqueda de satisfacción de necesidades, el medio social coloca tareas que deben realizarse, decisiones a tomar que cambian a la par de las transformaciones del ambiente en que se vive, lo cual le permite adquirir nuevos sentidos y significados para su actividad.

De este modo, para Leontiev (1983), la actividad es estimulada por un motivo que vuelve objetiva (concreta, consciente) una determinada necesidad, es decir, posibilita al individuo a ir en dirección al objeto y, cuando es identificado, se torna un motor para la actividad: la necesidad deja el ámbito de la abstracción y adquiere concretud. La necesidad constituye, por lo tanto, un prerrequisito para la actividad, y se transforma al ser iniciada la acción del sujeto. La actividad se compone por acciones encadenadas y dirigidas hacia un objeto específico y consciente; se construye a partir de una necesidad del sujeto que acarreará la internalización de este objeto. Los motivos, a su vez, pueden ser conscientes para el individuo o constituirse en algo totalmente escindido y obscuro, lo cual le impide identificar aquello que lo conduce a la acción y, en consecuencia, a tener control sobre su propia conducta.

El motivo es marcado por emociones y sentimientos que impelen al individuo a alcanzar el objeto deseado. Éste, a su vez, se encuentra revestido de significados, constituidos en la historia de la sociedad; para un determinado sujeto, poseerá un sentido singular relacionado con su experiencia

particular. Ello provoca que los sentidos y motivos estén unidos en los procesos subjetivos y caractericen la manera en que las personas buscan la satisfacción de sus necesidades. Por eso, las necesidades específicamente humanas son llamadas superiores y surgen a partir de la actividad vital primaria que pretende la supervivencia y presentan características elementales. Después, las necesidades van siendo modificadas y se relacionan con los objetos y motivos complejos, que pasan a determinar la ejecución de la actividad (Leontiev, 1983). El autor afirma que los objetivos cambian en el transcurso del proceso histórico, es decir, según el crecimiento y el desarrollo del individuo. Estos dos factores configuran lo esencial para que una actividad ocurra en determinado periodo y establezca el motivo para su ejecución; sin embargo, lo que era fundamental para una fase puede tornarse de menor importancia en otra y así dejar de motivar al individuo. Estas transformaciones acarrean crisis en determinadas fases del desarrollo infantil, las cuales se caracterizan por los intensos cambios vividos en términos de intereses y en las formas de establecer relaciones con el mundo, aspectos que destacaremos para la comprensión del desarrollo emocional, de acuerdo con Vigotski (1996b).

El desarrollo emocional en la perspectiva vigotskiana

Aun ligado a los instintos, el desarrollo afectivo comienza con el nacimiento, momento en que el niño es insertado en un grupo social, de lo cual depende la satisfacción de sus necesidades, completamente vueltas, en principio, a su supervivencia. La teoría de Vigotski (1996b) sobre los procesos afectivos y emocionales empieza con sus investigaciones referentes al desarrollo infantil. Para él, la fase postnatal consiste en un periodo transitorio, donde el niño inicia algo nuevo para su vida y se caracteriza por una forma peculiar de desarrollo que contribuye a la formación de la personalidad.

Dos momentos marcan el periodo postnatal, según Vigotski (1996b): el primero consiste en el inicio de la vida individual del ser humano, cuan-

do ya está cercado por el medio social; el segundo evidencia el hecho de que esa vida individual posee características primitivas, tanto en sus aspectos sociales como psíquicos. En cuanto a los procesos cerebrales predominantes en esta fase, los instintos y afectos que ocurren en la vida postnatal y que constituyen el psiquismo de este periodo se relacionan con los centros subcorticales. El recién nacido presenta apenas procesos rudimentarios de la vida psíquica, pues no hay conciencia e intelectualidad innatas; él tiene sólo procesos sensitivos y emocionales que funcionan en conjunto. "La existencia de estados emocionales agradables o desagradables se manifiesta ya en los primeros días de vida del niño, en la expresión de su rostro, la entonación de sus gritos, etc." (Vigotski, 1996b: 281-282). Las reacciones emocionales en el recién nacido se relacionan con los procesos orgánicos y con la satisfacción de necesidades de supervivencia. Esto caracteriza sus manifestaciones afectivas como instintivas por ser destituidas de significados sociales o simbólicos.

Toda su percepción inicial se encuentra relacionada con el afecto, pues, por medio de expresiones emocionales como el llanto, el niño demuestra su necesidad de ser amamantado, cubierto, etcétera. Cuando las necesidades del recién nacido son satisfechas, sus cuidadores lo perciben tranquilo. Esto propicia que los adultos con quienes el niño convive atribuyan significados a sus manifestaciones afectivas e instintivas. De acuerdo con Pino (2005), el desarrollo simbólico y cultural sólo se torna posible para el niño por intermedio del otro y tal mediación caracteriza la gran diferencia entre el nacimiento biológico y el cultural.

Según Leontiev (1983), la actividad infantil presenta diferencias en cada fase del desarrollo. La percepción del recién nacido también ocurre de forma rudimentaria, pues todavía no consiguen distinguir los objetos. Sin embargo, ya contiene un aprendizaje primario relativo a la asociación de estímulos en una respuesta emocional instintiva, generada por las percepciones, sobre todo mediante la boca, principal órgano de ligación entre el niño y el mundo en los primeros meses de vida (Vigotski y Luria, 1996). En esta etapa, el niño es sometido a un proceso de maduración orgánica que posibilita cambios en sus órganos de los sentidos, lo cual

torna la percepción de imágenes y sonidos más eficiente. Para Vigotski y Luria (1996), esta fase representa una revolución en la vida del niño, pues de una vida totalmente dirigida por los procesos orgánicos, empieza a interactuar con la realidad y a responder de forma activa a los estímulos.

La relación entre percepción y emoción, que ocurre alrededor del quinto mes de vida, permite comprender el proceso dialéctico involucrado en este periodo. En esta fase, la percepción ya adquiere un importante y complejo papel en la apropiación del objeto y en la formación de la imagen psíquica; se constituye como factor fundamental en cuanto al modo en que el individuo se apropia y se relaciona con el mundo. Para Leontiev (1983), la actividad es el factor necesario para que el objeto sea percibido y apropiado en la relación que el niño establece con la realidad concreta desde el inicio de su vida. El perfeccionamiento de la percepción —que se da por la llegada de los estímulos (visuales, auditivos, táctiles, etc.) al niño mediante los adultos que conviven con él— promueve el surgimiento de nuevas acciones, en las cuales, además de la boca, las manos también empiezan a fungir como órganos de percepción del mundo, pues el niño comienza a agarrar objetos próximos. También en esta fase, el pequeño responde a los estímulos externos mediante expresiones faciales que, para los adultos de su entorno, adquieren significados: sonrisas como expresión de alegría o caras feas como señal de insatisfacción. El niño empieza, así, a convivir con el lenguaje simbólico utilizado para denominar y calificar sus expresiones relacionadas con emociones específicas.

Al considerar estos factores, es posible comprender que la percepción y la afectividad en las necesidades infantiles durante el primer año de vida pasan por transformaciones conforme el niño empieza a apropiarse del mundo que lo cerca, por intermedio de los otros, quienes dan significado a sus expresiones y acciones. El lenguaje simbólico, por lo tanto, permite que los objetos, personas, sensaciones, entre otros elementos de la realidad objetiva, empiecen a ganar significado, en la medida en que se relaciona y se apropia del mundo social a su alrededor. Vigotski (1996b) explica que más o menos en el décimo mes, el desarrollo del niño avanza aún más con la adquisición de las primeras palabras y el inicio del uso

de herramientas en algunas actividades. Esta fase marcará la crisis del primer año y caracteriza un gran avance en su desarrollo.

Luria (1984) también considera que, en este periodo, el desarrollo del lenguaje simbólico infantil se debe a la acción del niño con los objetos en su relación comunicativa con el adulto. Esto hace que aprenda las primeras palabras que nombran a los objetos, lo cual es diferente de los sonidos que emitía en fases anteriores de su vida, decurrentes apenas de sus estados internos. El desarrollo de esta nueva forma de lenguaje ocurre en un proceso de asimilación de las experiencias prácticas y emocionales de la humanidad, por medio de los intentos de comunicación intencional con el adulto. Sin embargo, las primeras palabras emitidas por el niño y dirigidas al objeto están unidas a su acción concreta, pues ganan significado en el contexto inmediato en que se inserta. Para Luria (1984), la palabra empieza a tornarse sustantivo y adquirir significado independiente alrededor de un año y medio de vida. En esta fase, la palabra se vuelve un signo separado de la acción objetal, es decir, designa el objeto sin que necesite estar en relación directa con él, lo cual propicia que el vocabulario infantil se amplíe de manera significativa. Esta fase también se encuentra marcada por el desarrollo de las funciones cerebrales, debido a que los centros inferiores son sustituidos por los superiores en términos de dominancia, como la corteza cerebral. Con el avance del lenguaje simbólico, los aspectos emocionales comienzan a adquirir sentido para el niño al posibilitarle la identificación de sus sensaciones y el poder denominarlas en su relación con los adultos.

En el primer año de vida, el sistema nervioso presenta desarrollo intenso, tanto en su peso como también en sus aspectos cualitativos, por medio del establecimiento de nuevas funciones. Los procesos sensoriales y motores son unidos en una misma estructura, en la cual hay la existencia de afecto, lo que hace unir la percepción y la acción (Vigotski, 1996b). Por medio de esta unión entre las funciones —aún rudimentarias— y la acción, el niño empieza a comprender los significados de los objetos presentes en su ambiente, los cuales también aprende, en poco tiempo, a denominar. Este aprendizaje constituye la internalización de las pecu-

liaridades y funciones sociales de cada objeto con que se relaciona; así, la percepción, la acción y el lenguaje ocurren en un proceso único. De esta manera, se evidencia el papel de la mediación entre el niño y el medio social, desempeñado por los adultos que cuidan de él al establecer eslabones entre palabras, situaciones, acciones y objetos, coloreando afectivamente la realidad objetiva. Este proceso de enseñanza y aprendizaje es constante desde el nacimiento del niño, quien adquiere nuevas características en cada fase de desarrollo. Los estudios de Vigotski (1996b) señalaron la existencia de una conciencia primitiva durante el primer año de vida, en la cual predominan los afectos y atracciones en relación con los objetos. Esta presuposición ha generado interpretaciones equivocadas, en las cuales el afecto se considera un aspecto primitivo e inferior del psiquismo infantil, incapaz de desarrollarse. Sin embargo, no es sólo la etapa inicial del desarrollo la que se caracteriza por el predominio del afecto, sino forma parte de todo el desarrollo del niño y se mantiene durante la adolescencia y aun en la vida del adulto. La característica principal de esta fase específica consiste en el predominio de afectos inferiores, relacionados con los instintos, los cuales se producen cuando las funciones motoras, sensoriales e intelectuales todavía no se desarrollaron. Los cambios empiezan a ocurrir en la medida en que el niño, dotado de algunas habilidades motoras y perceptivas, comienza los contactos con el mundo objetal y es regulado en sus acciones por los adultos.

Para Vigotski (1996b), las emociones están presentes desde el inicio de la vida humana y se transforman en la relación establecida con el mundo objetivo. Lo que antes era totalmente dirigido a los instintos va siendo lapidado por la cultura y se torna una emoción socialmente significativa. Esto ocurre por medio de la apropiación de los objetos, por intermedio de la percepción y del lenguaje que les atribuye significados y valores. Pero estos valores serán calificados de acuerdo con el medio social, pues el significado afectivo hacia un determinado objeto depende de las relaciones sociales de producción y de cómo éstas lapidan la experiencia de cada niño en su curso individual de desarrollo. En este sentido, los objetos del mundo externo (de la realidad) adquieren valor afectivo o no,

de acuerdo con el contexto más inmediato en que la situación ocurre o con las características de "valor" que la sociedad les atribuye. El carácter de "atracción" o "no atracción" hacia un objeto de la realidad es mediado por los significados sociales, la valorización o desvalorización social de ciertos objetos, en relación con la experiencia particular, con las vivencias del sujeto vinculadas a los grupos y con la clase social a la cual pertenece. Para Vigotski (1996b), estos cambios de los procesos afectivos son visibles en el transcurrir del primer año de vida: inicialmente la vida psíquica del bebé se limita a sus necesidades vitales; después, el afecto establece el interés creciente por el mundo externo. En el final de esta fase ocurre la crisis del primer año y, como en todo periodo de crisis, hay un predominio afectivo que lleva al desencadenamiento de una personalidad propia y al inicio del desarrollo de la voluntad. En este momento, los intereses del niño se amplían delante del mundo objetivo y, debido a las mayores posibilidades motoras, empieza a lidiar con las experiencias de satisfacción o frustración decurrentes de su acceso, o no, al objeto por él deseado.

El objeto próximo ejerce una atracción afectiva sobre el bebé, que quiere agarrarlo. Esta gana de alcanzar el objeto se relaciona, primero, con los movimientos involuntarios e intereses primitivos que —así como los afectos—, irá reestructurando en la actividad social que le permite, por medio del lenguaje, adquirir hábitos para controlarlos. En principio, el objeto constituye un estímulo que llama la atención del niño y le despierta el interés, la gana de acceso a él. Sus reacciones afectivas van a depender de la satisfacción o la falta de ella. Sin embargo, con la mediación del adulto, que posibilita el contacto del niño con el mundo externo, no sólo el afecto se transformará, sino también su gana, sobre la cual va a adquirir control (Vigotski, 1995; 1996b; y 1998).

Las crisis que marcan la transición de una fase de desarrollo a otra pueden empezar a manifestarse en el final del primer año de vida. Según Vigotski (1996b), tres factores que dependen de la relación entre el niño y el medio social constituyen esta crisis: aprender a andar, aprender a hablar y la acción de los afectos y de la gana. En este periodo, el ejercicio de la gana va siendo lapidado por las posibilidades reales y objetivas, puestas

por los adultos, en un creciente equilibrio entre satisfacción y frustración mediado por los significados sociales dados a las iniciativas del niño. Los objetos ejercen, entonces, una fuerza atractiva sobre el niño que, con sus nuevas habilidades motoras, irá a buscarlos o rechazarlos. Su comportamiento será orientado por las funciones sensoriales y motoras, las cuales se tornan cada vez más organizadas.

Sobre la organización del comportamiento humano, Luria (1932) resalta que su génesis incluye todos los sistemas de regulación, desde las formas primitivas hasta las que presentan mayor sistematización de las funciones psíquicas. Esta forma de organización del comportamiento hace que la percepción y el afecto se relacionen de forma directa. Ello permite que el niño atribuya connotaciones afectivas a los objetos. La percepción también se vincula a la acción, razón por la que la conciencia del niño también se relaciona con la afectividad y la percepción. Como cada edad tiene su función predominante, la percepción corresponde en mayor medida a los primeros años de vida, pues ofrece contribuciones para las funciones futuras

La actividad predominante durante el primer año consiste en la manipulación de objetos. Con los cambios constantes, consecuencia de las nuevas adquisiciones decurrentes de la relación del niño con el medio social, el juego se establece como actividad dominante a partir del desarrollo del lenguaje simbólico, pues éste conduce al desarrollo de la imaginación como forma de abstracción. Con el aumento de la experiencia social y lingüística del niño, su imaginación también se desarrolla. Además del lenguaje, otra característica importante se refiere al factor emocional de la imaginación: "la actividad de la imaginación está estrechamente vinculada con el movimiento de nuestros sentimientos" (Vigotski, 1998: 124).

En esta fase de grandes transformaciones, según Vigotski (1996b), el lenguaje presenta cambios decurrentes de la necesidad de comunicación entre el niño y el medio social, pero gira en torno de lo que ve, de lo inmediato; esto también sucede con el pensamiento infantil. En el inicio de su desarrollo, el lenguaje y el pensamiento se estructuran con base en la percepción de los objetos próximos al niño. Pero el niño aprende a gene-

ralizar las palabras en relación con los objetos que conoce, a partir de los significados formados con el perfeccionamiento gradual del lenguaje.

Con la adquisición creciente del lenguaje y la atribución de significados a la realidad objetiva, la conciencia también empieza a estructurarse de acuerdo con el medio donde vive el niño, pues él inicia el aprendizaje de formas de pensamiento que van más allá de los aspectos inmediatos. Con el principio del desarrollo de la conciencia, los afectos empiezan a ser dominados por el niño, que los diferencia y expresa en la convivencia con los adultos. Alrededor de los dos años de edad —lo cual puede ser variable para cada niño, de acuerdo con sus posibilidades de mediación y aprendizaje,— ya se torna una práctica y pide lo que desea cuando se halla frente al objeto, o bien se queja de algo que le molesta, por ejemplo, frío, hambre o sed (Vigotski, 1996b). Es importante destacar de nueva cuenta que los modos sociales de manifestación afectiva son apropiados a partir de lo experimentado en la cultura, sociedad y clase social en la que el niño se inserta.

Entre el segundo y el tercer año de vida, los juegos —constituidos por un vasto repertorio de acciones posibles para el niño gracias a su desarrollo motor— le permiten correr con otros infantes, patear una pelota, ingresar en actividades colectivas. Por medio del juego y de la convivencia social, también empieza a incorporar significados inherentes a las reglas sociales, lo que caracteriza un nuevo periodo de transición y, en consecuencia, una nueva crisis. Tal actividad se distingue por promover modificaciones en los procesos psíquicos del niño y contribuir al desarrollo de su personalidad (Leontiev, 1983).

Más o menos a los tres años de edad, el niño vive una nueva crisis que, para Vigotski (1996b), constituye la fase en la cual predomina el negativismo infantil hacia las propuestas de las personas con quien convive, aun cuando tal negación contraríe su propia voluntad. En esta fase, también puede presentar rebeldía e insubordinación hacia las reglas sociales. Es un periodo marcado por conflictos, percibidos en el lenguaje del niño, que, en muchos casos, también puede manifestar agresividad. En algunos tipos familiares, el niño se torna un déspota y exige de los padres que sus

deseos sean atendidos. Vigotski (1996b) explica que, durante esta fase, ocurren cambios en las esferas afectivas y volitivas dirigidas a las personas con quienes el niño se relaciona; la crisis, marcada por la frustración de sus deseos constituye el comienzo de su emancipación. Esto ocurre porque empieza a diferenciar las situaciones que le causan satisfacción o frustración y a internalizar el significado de reglas sociales; como sucede, por ejemplo, cuando en el juego otro niño le quita el juguete y los adultos lo exhortan a no agredirlo por esa acción. De este modo, la educación —formal o informal— constituye la alternativa para superar la crisis inherente a esta fase y permitir el aprendizaje del niño con objeto de que inicie el control de sus voluntades y emociones recurrentes de situaciones que le frustran o le satisfacen.

Tales aprendizajes también son posibles, una vez más, por medio del juego, de la diversión. Así, los juegos de representación, o simbólicos, despuntan como formas sociales para satisfacer aquellos deseos que, en la realidad objetiva, el niño aún es incapaz de realizar, como dirigir un auto, ejercer el papel de madre, etcétera. Sin embargo, como resaltó Vigotski (2008), en estos juegos donde predomina la imaginación infantil, existen reglas predefinidas que determinan la forma en que el niño juega y el desempeño de papeles. En el juego, el niño se comporta a partir de lo que imagina y no de lo que ve; su acción se torna independiente de su percepción, pues los objetos adquieren sentido y significado mediante las palabras que los denominan. Al seguir las reglas, aprende a ejercer control sobre su voluntad, pues el juego involucra la satisfacción y, por medio de él, el niño descubre que esta satisfacción puede ser mayor, si no actúa de forma inmediata a sus impulsos. En este sentido, el autor cita la tesis de Spinoza, quien afirma que un afecto sólo puede ser dominado por otro más fuerte y contrario al primero. Ello se torna posible a partir del desarrollo de la memoria, la cual constituye una función predominante en este periodo.

Entre los seis y siete años, etapa marcada por una nueva crisis, el niño adquiere una estructura de sus vivencias. Esto le permite la conciencia de sus sensaciones y sentimientos. "Igual al niño de tres años que descubre sus relaciones con otras personas, el de siete descubre el propio hecho de

sus vivencias. Gracias a esto se manifiestan ciertas peculiaridades que caracterizan la crisis de los siete años" (Vigotski, 1996b: 380).

Estas peculiaridades se caracterizan por cambios en el contexto educacional, después de los primeros contactos con el lenguaje escrito en el proceso formal de enseñanza. La actividad dominante, antes constituida tan sólo por los juegos y diversiones, adquiere nuevas configuraciones que le permiten convivir con un mundo nuevo, proporcionado por la adquisición de la lectura y de la escritura. El contacto con la escuela posibilita, por lo tanto, el acceso a los conceptos científicos que involucran nuevos significados para las palabras y constituyen el punto fundamental para la adquisición de los conceptos generales, que se establecerán gradualmente (Vigotski, 2001a).

Además del lenguaje, la escuela también trae grandes contribuciones para el desarrollo de la imaginación anticipatoria. En la fase escolar, se establecen la capacidad de soñar, las elucubraciones mentales que, en ocasiones, son vinculadas a la conciencia y a la realidad. Sin embargo, cuanto más rica sea la experiencia humana ofrecida al niño, mayor será el material de que dispone la imaginación. Toda fantasía depende, por lo tanto, de la experiencia del individuo, de su relación con el mundo (Vigotski, 1996b y 1997). El arte tiene aquí un papel fundamental por el hecho de contribuir para la educación de los sentidos y, por lo tanto, posibilitar mayor aprehensión y comprensión de la realidad, lapidando la sensibilidad y sirviendo como forma de expresión de las emociones.

La imaginación y la fantasía se reflejan en la actividad del niño, y su riqueza o pobreza depende de su relación con las elaboraciones culturales a las que tiene acceso. Cuando los niños inician su escolarización, los intereses infantiles pueden aumentar como consecuencia de la ampliación de sus experiencias y del contacto con la palabra escrita. Según Vigotski (1996a), en esta fase ocurre la adquisición de nuevos instrumentos psicológicos, que contribuirán a obtener nuevos comportamientos y al desarrollo del psiquismo infantil, gracias a la ampliación de las experiencias infantiles con historias, dibujos y juegos, que estimulan el desarrollo de su imaginación de forma significativa. Por intermedio de la imaginación,

el niño creará situaciones y ambientes que reflejan sus impulsos emocionales, pues la fantasía infantil no permanece en la esfera de los sueños, como sucede con el adulto. En su actividad creadora y creativa, ocurre la expresión de las fantasías infantiles y la descarga de los sentimientos positivos y negativos involucrados en el proceso de creación.

Todas las formas de actividad creadora contienen elementos afectivos; las diversas formas de expresión de la fantasía posibilitan, de modo simbólico, el desarrollo de los sentimientos, la autorregulación de los afectos. Es importante destacar aquí cuán compleja resulta esta función: el niño se disocia temporalmente de la realidad, es decir, en el momento del juego o de la diversión los objetos dejan de ser lo que son en la realidad social (por ejemplo, una caja de cerillos se transforma en cochecito); se "despega" por un momento de lo que le es permitido ser en la sociedad (actúa como madre, como chofer, etcétera). Pero, terminado el juego, tanto los objetos como él mismo retoman sus funciones reales. Por eso, Vigotski (2012 y 2008) dice que el juego simbólico incide en el nivel potencial de desarrollo, al posibilitar el ejercicio simbólico de funciones y papeles sociales, imposibles de realizarse concretamente por el niño. Para el autor, la actividad combinatoria y la creadora se establecen de modo gradual, desde las formas elementales y más simples hasta las más complejas. Ellas se mantienen como dependientes de la experiencia acumulada y apropiada por el individuo, en la convivencia social y en las etapas de su desarrollo, donde las funciones psíquicas se tornan cada vez más complejas.

En todas las formas de creación humana —como sucede en los juegos y diversiones infantiles—, la imaginación, la emoción y la actividad creadora actúan de forma unificada. De este modo, para comprender el mecanismo psicológico de la imaginación y de la actividad creadora —así como la emoción que la compone— es necesario entender el vínculo entre la fantasía y la realidad en la conducta humana, pues la imaginación se caracteriza como algo vitalmente necesario. La posibilidad de imaginar, alcanzada en el decurso histórico del desarrollo humano, da la condición de proyectarse hacia el futuro, de planificar; en este sentido, resulta evidente la unidad entre pensamiento, imaginación y emoción (Vigotski,

1997). La imaginación del niño, sin embargo, sufre transformaciones en el curso de su desarrollo. Como la capacidad imaginativa depende de la experiencia vivida por el sujeto, al contrario de lo que el sentido común supone, la imaginación infantil es bastante pobre, comparada con la del adulto. Para Vigotski (1997), durante el crecimiento del niño, su imaginación se desarrolla gracias a sus experiencias y a su enriquecimiento, pero alcanza la madurez y mayor complejidad sólo cuando se vuelve adulto.

La realidad ofrece materia prima que orienta la acción y edifica la imaginación del niño y la del adulto, pero también la raíz emocional está presente, en ambos. La función imaginativa se desarrolla mediante determinaciones constantes de la realidad. En la edad de transición, por ejemplo, pasa de subjetiva a objetiva como consecuencia de la experiencia social que se va acumulando y también de las transformaciones orgánicas que empiezan a afectar al adolescente. En este periodo, ocurre la ruptura del equilibrio del organismo infantil, mientras que el organismo adulto aún no se torna plenamente estable. Tales factores influyen directamente la imaginación del preadolescente, que se desarrolla en busca de un nuevo equilibrio interno (subjetivo) y externo (social). La pretensión de superar dificultades y establecer un equilibrio es marcada por las determinaciones externas. Para Vigotski (2001b), el medio socioeconómico-cultural del individuo define los motivos por los cuales presenta determinados gustos por ciertos objetos, además de determinar su imaginación y fantasía. Este aspecto se refiere a la naturaleza psicológica del hombre, expresada en toda actividad humana.

Consideraciones finales

A lo largo del texto se pretendió demostrar la importancia de comprender algunos aspectos de la infancia, tal como han propuesto los teóricos de la psicología histórico-cultural. El análisis de estos aspectos permite comprender la emoción —la cual también permea todas las etapas de desarrollo— y muestra las características que asume desde el desarrollo

de un carácter puramente instintivo y relativo a las necesidades de supervivencia hasta su transformación bajo las determinaciones de la cultura, adquiridas por la mediación, el contacto con el medio social. En este proceso de desarrollo, la emoción no se encuentra disociada de las demás funciones psíquicas. Las adquisiciones y transformaciones no ocurren de modo lineal ni de manera separada, sino en conjunto, es decir, la emoción y las funciones cognitivas se estructuran en un proceso único, cuya base es la actividad. Ésta va estableciendo las características de la unidad afectivo-cognitiva en relación con la realidad social. Con todo, en cada etapa, existe una función que predomina sobre las demás: primero, la percepción; después, la memoria, la imaginación y así hasta el establecimiento de la conciencia y la estructuración de la personalidad. De esta manera, en la edad de transición, el pensamiento conceptual constituye la nueva síntesis de las transformaciones de las funciones psíquicas.

A partir de esta comprensión del desarrollo emocional infantil, es posible establecer relaciones con un número cada vez mayor de individuos, incluidos niños, con sufrimiento psíquico (emocional). Según Santa Cruz (2011) y Guarido (2011), en la actualidad se generalizan las prácticas que involucran el diagnóstico de trastornos emocionales y de conducta en niños, como depresión, ansiedad, hiperactividad, déficit de atención, entre otros. Para explicarse estos problemas y encontrarles una solución, los profesionales de educación recurren a explicaciones biológicas y a los servicios de salud mental que, en su mayoría, confirman la presencia de déficits neurológicos para explicarlos. La medicalización que ha sido prescrita como solución para estos problemas ha sido utilizada en edad cada vez más tempranas. Con todo, esta práctica no considera el contexto en que el niño vive y se desarrolla, la manera en que ocurren las mediaciones sociales determinantes de la subjetividad ni la calidad de la educación que recibe.

Estas consideraciones muestran la importancia, para educadores y psicólogos, de conocer estos aspectos del proceso de desarrollo infantil. Para intervenir de una forma distinta de las prácticas hegemónicas, que reducen al individuo a sus características biológicas, deben conocerse plenamente la educación afectiva que reciben los niños que se presentan en

estados de sufrimiento, así como los factores que impiden o dificultan su pleno desarrollo.

Tal comprensión es posible en la medida en que se abarcan aspectos involucrados en el desarrollo emocional infantil —los cuales apenas están presentes de manera rudimentaria en la fase inicial de la vida—, que incluye características biológicas e innatas, pero que, en el transcurso de este proceso, adquieren cada vez más características históricas y sociales, es decir culturales, surgidas de las relaciones entre el niño y las personas que lo rodean. De esta manera, la emoción se comprende en sus aspectos internos, biológicos, pero también en su desarrollo junto a las demás funciones psíquicas, que abarca los aspectos externos, originados en las relaciones sociales inmediatas y más amplias.

Referencias

Brasil, I. S. P. S. y M. P. Pondé (2009). Sintomas ansiosos e depressivos e sua correlação com intensidade da dor em pacientes com neuropatia periférica. *Revista de Psiquiatria do Rio Grande do Sul*, *31* (1). Recuperado el 14 de septiembre de 2010 de www.scielo.br.

Conselho Regional de Psicologia de São Paulo (2011). *Medicalização de crianças e adolescentes: conflitos silenciados pela redução de questões sociais a doença de indivíduos*. Sao Paulo: Casa del Psicólogo.

Leontiev, A. N. (1983). *Actividad, conciencia, personalidad*. La Habana: Pueblo y Educación.

Luria, A. R. (1932). *The Nature of Human Conflicts –or Emotion, Conflict and Will*. Nueva York: Liveright Publishers.

——— (1984). *Conciencia y lenguaje*. Madrid: Visor.

Guarido, R. (2011). A Biologizaçao da vida e algumas implicações do discurso médico sobre a educação. In: Conselho Regional de Psicologia de São Paulo. *Medicalização de crianças e adolescentes: conflitos silenciados pela redução de questões sociais a doença de indivíduos*. Sao Paulo: Casa del Psicólogo, 27-39.

Pino, A. (2005). *As marcas do humano: as origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski*. Sao Paulo: Cortez.

Santa Cruz, M.A. (2011). Desafios da clínica contemporânea. Conselho Regional de Psicologia de São Paulo (2011). *Medicalização de crianças e adolescentes: conflitos silenciados pela redução de questões sociais a doença de indivíduos*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 17-25.

Saviani, D. (2004). Perspectiva marxiana do problema subjetividade-intersubjetividade. En Duarte, N. (comp.). *Crítica ao fetichismo da individualidade*. Campinas, SP: Autores Associados.

Vigotski, L. S. (2012). Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. En: Vigotski, L. S.; Luria, A. R. y Leontiev. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. Sao Paulo: Ícone, pp. 103-118.

——— y Luria, A. R. (1996). *Estudos sobre a história do comportamento* – o macaco, o homem primitivo e a criança. Porto Alegre: ARTMED.

——— (1996a). *Teoria e método em psicologia*. Sao Paulo: Martins Fontes.

——— (1996b). *Obras escogidas*, vol. 4. Madrid: Visor.

——— (1997). *La imaginación y el arte en la infancia*. Madrid: Akal.

——— (1998). *O desenvolvimento psicológico na infância*. Sao Paulo: Martins Fontes.

——— (2001a). *A Construção do pensamento e da linguagem*. Sao Paulo: Martins Fontes.

——— (2001b). *Psicologia da Arte*. Sao Paulo: Martins Fontes.

——— (2008). A Brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. En *Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais*, *8*, 23-36.