

Resumen

Este artículo presenta un rastreo inicial de algunas de las ideas vygotskianas sobre el desarrollo social y la teoría de la actividad; asimismo, plantea la base orientadora de la acción de Galperin, la cual permite construir una didáctica a partir de los organizadores de la enseñanza. Estos planteamientos ofrecen la posibilidad de generar, desde el aula, condiciones para una enseñanza desarrolladora, que promuevan estrategias para la apropiación del conocimiento e incentiven los aprendizajes reales en los estudiantes.

Palabras clave: Desarrollo social, didáctica, Vygotsky, Galperin, enseñanza y aprendizaje.

Aportes del enfoque histórico cultural para la enseñanza / Contribution of the history and culture focus in teaching

Luceli Patiño Garzón

Doctora en Ciencias Pedagógicas. Universidad de Cienfuegos, Cuba.
Docente de la Universidad de Ibagué.
lucelip@yahoo.es

Abstract

This article presents and overview of Vygotskian ideas about social development and the theory of activity. It also sets out Galperin's orientation to teaching which allows building up a didactics based on the organizers of teaching. These approaches provide an opportunity to generate conditions for a developing teaching, able to promote strategies for the appropriation of knowledge and to enhance real learning on the part of the students.

Key words: Social development, didactics, Vygotsky, Galperin, teaching, learning.

Introducción

A partir de 1920 comienza el surgimiento de la Psicología del Desarrollo. Sin embargo, en nuestras latitudes, solo hasta hace una década se empieza a estudiar con mayor fuerza esta tendencia. A través de la mediación social, el enfoque histórico cultural plantea el desarrollo individual, como sujeto de la historia, lo cual le ofrece posibilidades a la pedagogía.

Por su fundamento psicológico, este enfoque enfatiza principalmente el desarrollo de la personalidad. En él, el sujeto se concibe como un ser social con acciones más complejas, producto de la interacción y de la capacidad de pensar sobre la acción. El desarrollo de la personalidad está mediado por la relación con otros. El ser social se constituye a partir de las experiencias sociales particulares, que le permiten aprender a negociar significados en forma congruente con la cultura en la cual está inmerso.

Gracias a la interacción constante, algunas demandas de la cultura empiezan a ser significativas. El joven se concibe como un agente social inteligente que se mueve en ambientes naturales, familiares y cotidianos, donde desarrollará procesos de mediación con otros pares. Los efectos de esta interacción y de la comunicación tienen implicaciones en el desarrollo.

Para Vygotsky (1968), en primer lugar, los procesos psicológicos deben estudiarse durante el desarrollo del sujeto. En segundo lugar, este desarrollo se considera un salto revolucionario, que produce a su vez cambios experimentados en las formas de mediación utilizadas. En tercer lugar, es preciso combinar facetas en el análisis del desarrollo, de ahí que el análisis genético propuesto sobrepase las tradicionales consideraciones de tipo filogenético y sociohistórico. Para él, las funciones psicológicas superiores son de naturaleza y de origen eminentemente social.

Vygotsky (1968) se interesó por estudiar la forma en que la interacción social conduce a un funcionamiento psicológico superior, caracterizado por la realización consciente y el control voluntario por parte del sujeto. Según él, el papel preponderante

que posee la sociedad en el comportamiento humano se manifiesta en la existencia de herramientas psicológicas o de signos, que pueden ser utilizados para controlar la actividad propia y la de los demás.

El legado de Vygotsky plantea que en los procesos humanos se deben estudiar analíticamente sus desarrollos y la forma como se llevan a cabo; asimismo, es fundamental comprender los fenómenos que los han influenciado, los cambios cualitativos y los eslabones de la mediación. Este planteamiento tiene un énfasis en el desarrollo de la persona en sí misma y con otras personas, en el contexto de la actividad social.

La obra de Vygotsky (1968) señala el origen social de los procesos psíquicos y la noción de mediación a partir del lenguaje desde lo interpsicológico a lo intrapsicológico, como base para el desarrollo del pensamiento. Es decir, que todo lo interno en las funciones psíquicas fue antes externo.

Para Vygotsky (1968), el aprendizaje sociocultural a partir de signos o símbolos, como el lenguaje, es el mediador que explica la relación dialéctica existente entre los procesos individuales y sociales. Los signos son los instrumentos que mediatizan las relaciones entre las personas. En "Pensamiento y lenguaje", afirma que los niveles de generalización en un niño corresponden estrictamente a los de desarrollo en la interacción social. Un nuevo nivel de generalización significa otro igualmente nuevo en la posibilidad para la interacción social.

Vygotsky destacó la estrecha relación entre pensamiento y lenguaje, entre la actividad mental y la palabra. La función principal de los signos es la comunicación; ellos permiten la mediación interpersonal y la relación social. El habla y el pensamiento verbal, como productos históricos del hombre, tienen una función esencial en la estructuración de la mente y la conciencia.

Tal como señala Wertsch, las ideas acerca de la naturaleza social de nuestros actos han estado presentes en autores tan alejados entre sí como George

Herbert Mead, Mijail Bajtín y L. S. Vygotsky: Al igual que Mead, Vygotsky situó la dinámica de la vida mental en el agregado de relaciones sociales internalizadas. Ambos vieron el acto social como precondition de la conciencia individual. Los dos enfoques presentan un notable paralelismo, que invita a preguntarnos dónde se encuentra la originalidad del enfoque vygotskiano (Wertsch, 1988).

Para Vygotsky, el hombre no se enfrenta al mundo armado solamente con su naturaleza biológica. Plantea que su conducta está mediada o ayudada por herramientas materiales y simbólicas; estas últimas orientan nuestra conducta, porque tienen significados: nuestro mundo es simbólico y está organizado por sistemas de creencias, convicciones y órdenes, en los cuales somos socializados por la interacción con adultos. De ahí la importancia que Vygotsky le atribuye al lenguaje como uno de los sistemas más importantes de signos y significados. Además, destaca que los procesos mentales no se dan en forma automática, pues no son estáticos ni universales; cambian con el modo de producción y la estructura dentro de la cual socializan las personas.

El enfoque histórico cultural propone superar aquellas tendencias psicológicas tradicionales que han dirigido su interés, sobre todo, a la esfera cognoscitiva del hombre, y lo traslada al desarrollo integral de la personalidad.

El aprendizaje jalona el desarrollo

El enfoque histórico cultural representado por Vygotsky y sus seguidores, le provee una particular importancia al papel de la actividad humana y considera que esta trasciende el medio social. Para Vygotsky, el aprendizaje es una actividad social y no solo un proceso de realización individual, como hasta el momento se había sostenido: una actividad de producción y reproducción del conocimiento, mediante la cual el niño asimila los modos sociales de acción e interacción.

Este concepto del aprendizaje sitúa en el centro de atención al sujeto activo en su interacción con otros sujetos, con sus creencias y con el objeto, elementos que a su vez permiten las transformaciones dentro de él, es decir, sus modificaciones psíquicas y físicas.

Vygotsky (1991) invierte la relación presentada por Piaget y le asigna una importancia medular al aprendizaje en relación con el desarrollo. Esta concepción supera los puntos de vista existentes hasta el momento. Para él, aquello que el sujeto logra hacer con la ayuda de otras personas puede ser, en cierto sentido, un indicativo más determinante sobre su desarrollo mental que lo que logra individualmente.

Para comprender el proceso de desarrollo expuesto por Vygotsky es necesario reconocer el papel de la metaconciencia: cómo se construye y cómo se mantiene a través de los procesos de internalización, mediación, acción y control del pensamiento (Frawley, 1999). El proceso de desarrollo lo expone como la encarnación de la experiencia vivida dentro del significado personal. En los términos más populares se entiende como el paso de la actividad interpsicológica a la intrapsicológica. El diálogo social se resume en uno privado para pensar.

La instrumentalización del pensamiento superior mediante signos, específicamente los verbales, clarifica la relación entre el lenguaje y el pensamiento; es decir, el habla se reconoce como un instrumento, un intermediario para el pensamiento superior. Las palabras median y completan el pensamiento, no lo reemplazan.

El control, por su parte, regula la acción mediante la planificación, la inhibición y el lugar del control. La metaconciencia puede situarse en los objetos, en los otros o en uno mismo. Mediante el control, el sujeto regula la acción social dirigida a un objeto, al otro y al yo.

La teoría de la actividad

La teoría de la actividad explica cómo se ajusta el individuo al contexto y a las condiciones bajo las cuales cambia su pensamiento, y hace referencia a tres condiciones particulares: la interacción con los objetos, con los otros y con el yo.

La actividad se concibe como estructuras y sistemas que producen eventos a partir de las mediaciones. La acción, por su parte, es la unidad de análisis para construir un objeto específico a través de operaciones mentales. La actividad relaciona al sujeto con un objeto, un objetivo y las herramientas del pensamiento.

Es necesario tener en cuenta los aspectos que se relacionan con la actividad como categoría psicológica, a partir de los cuales se considera al hombre dentro de un permanente sistema de relaciones con el mundo y con los demás individuos, cuya base es su propia actividad en el interior de este sistema, con el cual interactúa de manera constante.

El enfoque histórico cultural considera que la forma esencial de existencia de lo psíquico se da en su calidad de actividad. Señala que los fenómenos psíquicos surgen y se desarrollan solo en el proceso de interacción constante del individuo con su medio. En esta afirmación se expresa el carácter amplio de la comprensión de la actividad, la cual se formula en dos sentidos: uno interno, en tanto todo proceso psíquico ocurre como actividad; y otro externo, de interacción. Así, la categoría actividad comprende, en esencia, la vía de interacción del hombre con lo que le rodea y la forma propia de lo psíquico.

Por su parte, Leontiev (1978) considera que “la actividad no es una reacción ni un conjunto de reacciones, sino un sistema que tiene estructura, sus transiciones y transformaciones internas, su desarrollo”. De esta manera, la actividad es un proceso complejo; conforma un sistema que, como tal, posee una estructura. El individuo y la sociedad están unidos en su génesis y en su desarrollo histórico sobre la base de la actividad. Toda actividad tiene un objeto,

cuya imagen se forma en la mente humana como producto del proceso activo del conocimiento, en respuesta a una necesidad particular.

Vygotski (1985) plantea que el desarrollo de la cultura humana transcurre, a través de la actividad, como proceso que mediatiza la relación entre el hombre y su realidad objetiva. Por medio de ella, el hombre modifica la realidad y se forma y transforma a sí mismo. En tal sentido, subraya que “el punto nodal de desarrollo social y humano lo constituye el concepto de actividad”. Esto se considera en el contexto del presente trabajo, centro generador de aprendizajes compartidos a partir de las potencialidades del currículo, para el desarrollo de la actividad de estudio.

Galperin (1982) realizó un estudio más detallado de las etapas de formación de la actividad interna a partir de la externa, y el papel que tienen cada uno de los momentos funcionales de orientación, ejecución y control en las transformaciones que sufre la acción, como resultado de lo que adquiere un carácter específicamente psíquico.

A partir de las ideas de Vygotsky, González (1996) ha desarrollado una serie de conceptos, relevantes para el presente trabajo y reseñados a continuación:

- La actividad humana transcurre en un medio social, en activa interacción con otras personas, a través de variadas formas de colaboración y comunicación, y por tanto tiene un carácter social.
- Un rasgo fundamental de la actividad transformadora del hombre es su carácter mediatizado por el instrumento que se interpone entre el sujeto y el objeto de la actividad.

En la enseñanza, los profesores se enfrentan a una contradicción básica: las exigencias orientadas socialmente por la profesión, que se precisan en el objeto de trabajo, y la posibilidad de dar respuesta a esas exigencias, a partir de las condiciones individuales y sociales donde se desarrolla la práctica

pedagógica. En el contexto de la práctica, lo anterior se refleja en un conjunto de operaciones concretas, que garantizan la formación de conocimientos, hábitos, habilidades y otros componentes de capacidades más complejas que forman parte de la actividad interna del sujeto y sirven como eslabón de enlace hacia las funciones psíquicas superiores en el proceso de formación del profesional, que condiciona *un saber hacer* desde la aplicabilidad y la transferibilidad de los conocimientos y habilidades.

El objeto de la actividad puede ser externo o interno; así, se incorpora en la propuesta pedagógica como base orientadora de la acción, en la cual la actividad cambia de aspecto, se enriquece, y este enriquecimiento es el que se cristaliza en forma de producto, tornándola más valiosa al utilizar procedimientos que buscan llevar el contenido objetual de la actividad a su producto.

La enseñanza representa una concepción dialéctica, que genera un proceso de desarrollo en el marco de su diseño, es decir, en el sistema de procesos desarrollados consecutivamente, que dirigen el cumplimiento de las acciones y operaciones exigidas en el contexto de la práctica. Estos procesos permiten que las acciones y operaciones se vayan haciendo gradualmente más y más independientes de las condiciones y medios externos y materiales, y se conviertan en una propiedad que pertenece al estudiante y a los profesores, como sujetos que se van transformando en el contexto de la enseñanza.

Solo la formación completa de las acciones y de las operaciones internas puede llevar al estudiante al auténtico dominio de los conocimientos, destrezas, modos de actuación de *un saber hacer* profesional, a partir de las exigencias deontológicas. Esto permite percibirlo como un sujeto en proceso de formación en el marco de las potencialidades de la enseñanza, es decir, como individuo que asume un carácter activo frente a su orientación y a su relación con un contexto histórico determinado, desde donde se va consolidando gradualmente el desarrollo de su inde-

pendencia cognoscitiva, lo cual se traduce en un auténtico dominio de las habilidades profesionales explícitas en el currículo.

Desde los aportes de Piaget, se reconoce la importancia de las acciones en el proceso de asimilación del conocimiento. Esta actividad se produce en forma natural. Sin embargo, en el caso específico de la enseñanza, se logra mayor eficacia si hay orientación y regulación de los procesos de asimilación, organización y apropiación.

Por lo tanto, la actividad del estudiante, dirigida a la formación de conceptos y la aplicabilidad de estos, requiere de una estructuración de su actividad mental. Para tal efecto, al evaluar la calidad de la actividad de asimilación y de las acciones ejecutadas en el proceso de conocimiento, es necesario diferenciar las acciones conscientes y las no conscientes, generales y particulares, concretas y abstractas.

Al respecto, Galperin (1987) delimitó un conjunto de características que funcionan como esenciales para orientar la acción. En primer lugar, la actividad mental es una forma concreta de actividad humana orientada al objeto. En segundo lugar, la estructura y el contenido de la actividad mental deben ser estudiados en el proceso de internalización. Por último, el producto final del proceso de internalización es la actividad mental orientadora, real objeto de estudio de la Psicología.

Esta teoría ha proporcionado elementos para construir didácticas específicas, como la que señala Galperin (1987) cuando sugiere una planeación por etapas como la base orientadora de la acción. En esta se organiza la actividad cognoscitiva del estudiante mediante una estructuración de las actividades que realiza para la asimilación, así:

1. Se plantean las actitudes iniciales del sujeto hacia las metas del proceso y hacia una situación concreta de enseñanza y aprendizaje.
2. Se genera la orientación del sujeto mediante un sistema de dibujos, diagramas y signos

externos guiados, con el fin de que este desempeñe la acción.

3. El aprendiz, orientado por las representaciones materializadas, comienza a resolver diferentes tareas predefinidas.
4. Plan de conversación externa socializada: El aprendiz comparte verbalmente una reflexión sobre su acción, con el fin de tomar conciencia de sus acciones en la solución de problemas.
5. Se forma la reflexión verbal interna sobre la acción, con el fin de interiorizarla.
6. Se interioriza la acción pasando al plano mental y se "automatiza", de tal manera que se convierte en parte de la vida psicológica del sujeto.

Aunque parece solo una técnica de enseñanza, realmente la formación planeada por etapas es un método de investigación psicológica, por medio del cual se han estudiado fenómenos como la atención, el pensamiento puro y el desarrollo cognitivo (Galperin, 1987). Muchos investigadores y profesionales han simplificado este método como una técnica pedagógica, y por ello no han tenido buenos resultados.

La enseñanza desarrolladora

En el contexto de la enseñanza adquieren renovada vigencia los postulados vygotskianos referidos al diagnóstico, a los niveles de ayuda, a la zona de desarrollo potencial y a las situaciones sociales de desarrollo, ya que estos favorecen un proceso de transformación para profesores y estudiantes.

Actualmente, son incuestionables los planteamientos de Vygotsky acerca de la comprensión integradora del diagnóstico, que en el marco de la enseñanza retoma los fundamentos del mismo, como conocimiento profundo de las diferentes categorías de la enseñanza: *qué, cómo, por qué y a quiénes* se enseña. Es a partir de estas categorías que se propicia un proceso reflexivo de las condiciones para la enseñanza.

En la concepción de una enseñanza desarrolladora a partir del enfoque histórico cultural se puede comprender el papel de cada uno de los sujetos que participan en el aula de clase, considerando que la psiquis humana tiene un carácter activo en la regulación de la actuación, y se determina histórica y socialmente en su origen y desarrollo en la medida en que se forma en el proceso de la actividad y comunicación que el sujeto establece con el medio socio-histórico en que vive.

Vygotsky (1985) asigna un significado especial a las relaciones existentes entre los participantes de un proceso en lo que se refiere al desarrollo y al aprendizaje, por su repercusión en el diagnóstico de las capacidades intelectuales y en la elaboración de una teoría de la enseñanza que abre una nueva perspectiva de actuación. Para él, lo que las personas logran hacer con la ayuda de otros es la base para construir el andamiaje, fundamento mismo del análisis de la concepción desarrolladora de la enseñanza y de todos los procesos implicados en el aprendizaje. De ahí que se considere necesario trascender de la simple determinación de los niveles evolutivos reales de los estudiantes al descubrimiento de las relaciones de este proceso con las posibilidades de desarrollo.

Para la enseñanza desarrolladora es imprescindible considerar, como mínimo, dos niveles evolutivos en los estudiantes: el de sus capacidades reales y el de sus posibilidades para aprender y desarrollarse con la ayuda de los demás. La diferencia entre uno y otro nivel es lo que Vygotsky denominará la "zona de desarrollo próximo", definida como "la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía del adulto o en colaboración con otros pares más capacitados" (Vygotsky 1987:86).

Desde esta perspectiva, se concibe la enseñanza como acción reflexiva que permite la integración, mediante un proceso colectivo de análisis y contras-

te de todos los aspectos que implica la orientación de la enseñanza para el aprendizaje. A su vez, implica crear situaciones sociales de desarrollo, que estimulen la concepción de enseñanza desarrolladora coherente con las aspiraciones para orientar el aprendizaje. Desde el planteamiento de Vygotsky, esto permite reflexionar sobre el papel del profesorado y de los estudiantes en el aula de clase como espacio educativo. El buen aprendizaje es solo aquel que precede al desarrollo; las instituciones escolares y la pedagogía deben esforzarse en ayudar a los estudiantes a expresar lo que por sí solos no pueden hacer, en desarrollar en su interior aquello de lo que carecen intrínsecamente y que significa crear un espacio de interacción curricular, que promueva la eficiencia en el ejercicio de la profesión del egresado.

En lo que se refiere al estudiante, el aprendizaje para un buen desempeño implica utilizar todas las potencialidades de que dispone en su personalidad con relación a lo que aporta a la heterogeneidad del grupo de clase. De esta forma, se involucra a los propios estudiantes en la construcción de las condiciones más favorables para el aprendizaje. Asimismo, junto a ejercicios como la evaluación y la autoevaluación, constituye el espacio donde se integran, desde una perspectiva dialéctica, su naturaleza interna, autónoma, independiente y reguladora, y su naturaleza histórico-social a través del proceso de la actividad de estudio.

Al considerar la enseñanza como proceso desarrollador, se les concede una especial atención a todos los sujetos que participan de la actividad pedagógica, en función de su desarrollo.

En el marco del presente estudio, se reconoce la enseñanza como un proceso participativo, porque involucra a todos los docentes y estudiantes y permite diagnosticar, analizar y triangular información útil, con el propósito de juzgar y tomar decisiones alternativas respecto a la concepción, estructura y funcionamiento de la misión educativa. En este sentido, la participación en el currículo debe ser infor-

mada y comprometida, y requiere de una acción colectiva comunicativa que se sustente en una concepción teórica que apoye la praxis educativa, que solo será praxis si está a favor de la transformación de la realidad para superar las contradicciones. Una teoría que explique la acción educativa a través de los principios para actuar en cuanto a valores, normas, estrategias y supuestos del proceso de formación de los hombres.

El espacio de interrelaciones en la enseñanza es de naturaleza compleja. La teoría crítica plantea el problema de las relaciones entre la educación y la sociedad, entre la teoría y la praxis (Carr y Kemmis, 1988). En concordancia, la enseñanza se convierte en una construcción histórica que tiene sentido temporal y espacial, dependiendo del contexto y de la finalidad.

Como teoría de la acción, la enseñanza se caracteriza por ser intencional, define una utopía social, es normativa, prescriptiva, contextual y dinámica. Por lo tanto, la enseñanza puede integrar la teoría educativa y la práctica pedagógica.

A manera de cierre

A partir de lo expuesto anteriormente, podemos señalar que conocer el origen y desarrollo de la individualidad en el contexto sociocultural es un elemento importante para dimensionar la relación social en el aula de clase.

Por otro lado, admitir que el proceso de desarrollo social y humano lo constituye la actividad productiva y transformadora de la cultura a partir del lenguaje, posibilita espacios de reflexión sobre las implicaciones que la discusión, el diálogo y la fuerza de la palabra tienen en el aprendizaje y en el desarrollo de los estudiantes.

El origen social de los procesos psíquicos y la noción de mediación semiótica ofrecen la posibilidad de reformular principios para la enseñanza y el aprendizaje; lo sugerido por la teoría de la zona de desarrollo próximo permite dimensionar la función

docente y la de los pares en el aula de clase desde una relación de cooperación en la cual se fundamenta la enseñanza desarrolladora.

Es oportuno aclarar la función del contexto social, cultural y científico que brinda soporte a las

tendencias pedagógicas de la enseñanza, puesto que esta no se fundamenta en su dinámica ni es producto de una racionalidad educativa exclusivamente; obedece, más bien, a demandas de la sociedad en un tiempo y espacio concretos.

Bibliografía

- Carr, W., y Kemmis, S. *Teoría crítica de la enseñanza*. La investigación acción en la formación de profesores. Barcelona, Roca editores, 1987.
- _____. *Calidad de la enseñanza e investigación acción*. Sevilla, Díada Editores, 1993.
- Frawley, W. *Vygotsky y la ciencia cognitiva*. Barcelona, Ediciones Paidós, 1999.
- Galperin P. Y. *Los tipos fundamentales de aprendizaje*. En: *Selección de lecturas de psicología evolutiva y pedagógica en la URSS*. Antología. Moscú, Editorial Progreso, 1987.
- _____. *Sobre la formación de conceptos y de las acciones mentales*. En selección de lecturas de psicología pedagógica. Cepes, Ciudad de La Habana, 1987.
- Geertz, C. *La interpretación de las culturas*. Barcelona, Gedisa, 1989.
- Giroux, H. *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Madrid, Paidós, 1990.
- Gonzales, O. *Didáctica universitaria*. Centro de Estudios para el Perfeccionamiento de la Educación Superior. Universidad de La Habana, Cuba, 1995.
- Leontiev, A. *The problem of activity, consciousness, and personality, Englewood cliffs*. N. J., Prentice May, 1981.
- _____. *Vygotsky y la educación*. Centro Interdisciplinario de docencia y desarrollo social, Puebla, México, 1998.
- Talízina, N. *Psicología de la enseñanza*. Moscú, Ed. Progreso, 1988.
- _____. *La formación de la actividad cognoscitiva de los escolares*. Cepes, Universidad de La Habana, La Habana, 1987.
- Vygotsky, L. *Pensamiento y lenguaje*. La Habana, Editora Revolucionaria, 1968.
- _____. *Mind in society*. Cambridge, Mass., Harvard University Press, 1987.
- _____. *Historia de las funciones psíquicas superiores*. La Habana, Editorial Científico técnico, 1991.