

El enfoque histórico cultural en la educación infantil
Franklin Martínez Mendoza
Consultor investigador internacional
Cuba

El enfoque histórico cultural tiene su fundamento principal en la obra de Lev Vigotski, que es posteriormente enriquecida por sus discípulos y seguidores: Leontiev, Luria, Galperin, Zaporozhets, Venguer, entre otros, que a su vez difunden sus ideas en investigadores jóvenes, tanto en Europa como en América Latina, en la que se constituyen grupos que aplican creadoramente los fundamentos básicos de la teoría en sus respectivos países, principalmente en el campo de la educación y la psicología del desarrollo.

Y es precisamente en estos grupos que se crean en América Latina donde la teoría encuentra su mayor difusión, por supuesto, sin excluir a España y Estados Unidos, en los que encuentra terreno fértil para su enriquecimiento.

Tal es el caso de Cuba, en que por condiciones sociales propicias, la teoría histórico cultural se asimila con gran profundidad, pero a su vez proponiendo un enfoque dialéctico, y no ecléctico, de otras teorías, como el conductismo o el constructivismo, que son procesadas en negación dialéctica, lo que redimensiona la teoría histórico cultural a niveles superiores a su práctica habitual en la vieja Rusia.

Este enfoque, por tanto, se convierte en la base teórica del sistema educativo en un número de países, y en otros permea o se integra a las concepciones existentes, a partir de sus planteamientos teóricos fundamentales relativos a la educación y el desarrollo.

Dentro de este campo de estudio un problema central estriba en la definición de la interrelación existente entre la educación y el desarrollo, de cómo deben entenderse, y que leyes los rigen, pues en la medida que se dé respuesta a estas interrogantes, ello determinará la forma de enfocar las particularidades de la acción psíquica y del proceso de educación, y finalmente, las vías y formas prácticas de actuar sobre una u otra.

Pero, para analizar este proceso de la relación entre la educación y el desarrollo, se hace necesario previamente definir en forma clara los términos. ¿A qué llamamos desarrollo? ¿Tiene el mismo significado que el crecimiento? ¿Qué es la educación? Pues ello es indispensable para establecer sus interrelaciones.

Cualquier objeto o fenómeno se presenta en la naturaleza en forma de determinada estructura, lo mismo en el orden físico, biológico, psicológico o social. Esta estructura se compone de elementos característicos de la misma y entre los cuales se establecen determinadas relaciones. El conjunto de estos elementos y las relaciones que se establecen entre ellos definen a la estructura y la relación que se da entre unos elementos y otros es tan estrecha, que basta la

transformación de un elemento del sistema, o de la relación entre ellos, para que cambie la estructura y se convierta en una nueva.

Esto es aplicable en cualquier aspecto del conocimiento o hecho de la realidad, bien sea en la física, en el orden biológico, social, en la esfera del psiquismo u otro aspecto que queramos analizar.

Ahora bien, ¿cuándo hablamos de desarrollo dentro de una estructura cualquiera? Si la introducción de nuevos elementos no altera la estructura previa, por no haber transformación de las propiedades existentes entre los mismos, estamos ante lo que se denomina crecimiento; pero si la inclusión implica un cambio estructural, si se modifica el carácter de las relaciones que existen entre los elementos de la estructura y surgen nuevas relaciones internas, entonces se habla de desarrollo. Es decir, el desarrollo implica siempre la aparición de nuevas propiedades, de una nueva cualidad; si esto no sucede así y lo que se da tan solo es un aumento de los elementos sin cambios de estas relaciones, sin aparición de una nueva cualidad, solo estamos ante un fenómeno de crecimiento.

Esto lo vemos, por ejemplo, en el desarrollo de la habilidad motriz del lactante, que de una fase inicial donde el niño solo es capaz de agarrar un objeto sujetándolo entre la palma de la mano y los dedos, hasta que mediante pequeños cambios cuantitativos, culmina con la formación de la pinza digital, que implica un desarrollo de su habilidad motriz, ha surgido una nueva cualidad que transforma la anterior, y que le da un sentido diferente y una posibilidad mayor, se ha presentado una nueva estructura.

Por supuesto, la aparición de la presente estructura no implica en medida alguna la desaparición de la anterior, sino su inclusión dentro de lo nuevo que ha surgido, su transformación en función del fenómeno actual, para recomenzar el proceso de otros cambios cuantitativos hasta el salto de una cualidad diferente. Es decir, los elementos de la antigua estructura persisten, solo que ahora cambia la forma de su utilización, se subordinan a la forma actual. Más, para que surgiera esta función nueva, era condición necesaria e indispensable la existencia de la anterior.

Así, el desarrollo presupone siempre un perfeccionamiento, una nueva función, una estructura cuantitativa y cualitativamente diferente y superior.

Esta concepción del desarrollo, basada en los principios generales y leyes de la teoría histórico-cultural, es de gran importancia para el enfoque adecuado de las relaciones entre la educación y el desarrollo, y determinará en gran medida la manera en que se enfoque este problema, que está estrechamente ligado a la concepción del desarrollo del psiquismo humano, tanto el normal como el patológico.

En ocasiones el desarrollo se valora como una adaptación a las condiciones existencia y que, al igual que el animal se adapta a las condiciones naturales, el hombre en su desarrollo se adapta a las condiciones sociales. Esto es un

concepto que en su base obedece a criterios biólogos, ya que plantea que el hombre nace con condiciones preconcebidas y congénitas que se adaptan por el medio social, y donde lo externo, lo social, solamente aparece como un modelador o perfeccionador de lo que el individuo trae consigo.

Otras corrientes plantean el desarrollo subordinado a leyes biológicas ya no tan encubiertas como la tendencia anterior. En este caso se habla del concepto de maduración, como un proceso condicionado internamente y en el que la manifestación de las cualidades psíquicas surge como consecuencia del autodesarrollo de las estructuras previamente existentes en el niño. Por lo tanto, la enseñanza debe adaptarse, como en el caso previo, a estas condiciones predeterminadas.

Una tercera posición señala a ambos procesos como igualmente significativos y producidos paralelamente, concepción en la cual el desarrollo prácticamente desaparece y la enseñanza se reduce a la simple adquisición de hábitos. Esta posición conductista no se plantea siquiera la relación directa entre enseñanza y desarrollo como tales, y convierte a este último en una ejercitación o elaboración de hábitos en los que los tipos de enseñanza tienen una significación semejante, son iguales.

Naturalmente, la base conceptual que explique esta relación entre el desarrollo y la educación de pie para su enfoque pedagógico, y en la base de todo programa educativo subyace una toma de posición con respecto a este problema.

Al enfocar la relación educación-desarrollo desde una óptica teórico-cultural, se hace necesario saber las diferencias cualitativas que existen entre el desarrollo mental del hombre y el desarrollo filogenético de la conducta de los animales, de la cual el concepto de la adaptación ha sido extraído para ser erróneamente aplicado a la especie humana.

Cuando se analiza la conducta animal se comprueba que en la misma se destacan dos tipos de experiencia, una filogenética determinada por la herencia, y una individual, que el animal adquiere durante la vida en su propia actividad, que en cualquier caso, señala que el hombre posee una serie de estructuras conformadas y dispuestas a la acción que le permite de inmediato esta relación.

Pero el hombre desde el primer momento es un ser social y que no está dirigido por las leyes biológicas, y en él su experiencia es de otro tipo, una experiencia que no coincide con su propia experiencia biológica ni con su individual, es una experiencia histórico-social. La actividad del hombre, que realiza un proceso de producción material o espiritual, se graba en su producto, y en cada objeto creado está concretada la experiencia histórica de la humanidad, y materializada aquellas capacidades intelectuales que se han formado en esta experiencia. Es decir, los logros del desarrollo histórico se encuentran materializados en los objetos y los fenómenos ideales, el lenguaje y la ciencia, creados por el hombre.

Cuando el niño nace no trae cargado su cerebro con multitud de comportamientos instintivos fijados por la herencia, salvo una serie de mecanismos reflejos que aseguran su supervivencia, tales como la respiración, circulación, y otros, así como un conjunto de otro tipo de reflejos que le permiten una cierta adaptación a su medio, entre ellos la succión, irritarse ante un estímulo nocivo, e interesarse por los estímulos que paulatinamente entran en su contacto. No existen conductas fijadas en su cerebro, sino la posibilidad de asimilar aquellas del medio en que se desarrolla, la de asimilar lo nuevo. A esto es a lo que se le denomina plasticidad del cerebro humano.

Desde un primer momento el niño se encuentra rodeado de un mundo de objetos creados por la especie humana en su desarrollo histórico, y mediante la acción del adulto comienza a hacer suyo este mundo, se apropia del mismo. Este concepto de apropiación implica que el niño reproduce en sí mismo, la experiencia histórico-social de todas las generaciones que le han precedido, de las propiedades humanas que se han formado históricamente, de las capacidades y formas de conductas. Sin embargo, para que esta apropiación se realice es necesario que se dé en una actividad, que el niño actúe, y siempre está mediatizada por su relación hacia las personas con quienes establece comunicación práctica y verbal, el adulto y la enseñanza que este le imparte, que el niño adquiere las especificidades de la especie humana. Si esta relación no se da, no se posibilita el proceso de humanización.

De ello se desprende que el niño no se adapta al mundo que lo rodea, al mundo de los objetos humanos, sino que lo hace suyo, lo incorpora, se apropia de él, es decir, un proceso en que se da la reproducción de las propiedades humanas que se han formado históricamente, de las capacidades y formas de conductas que no están fijadas morfológicamente, ni se transmiten mediante la herencia, como es el caso del desarrollo filogenético del animal.

Esto implica necesariamente un proceso activo, que el individuo realice de modo activo una actividad adecuada a aquella que está concretada en el objeto o fenómeno. Pero esto no surge solamente bajo la influencia del objeto, sino que es indispensable la acción del adulto en esta apropiación, es una interacción que está mediatizada por la relación que se establece entre éste y el niño, y solamente mediante esta acción el niño es capaz de apropiarse de dicha experiencia social.

Es decir, que la apropiación se realiza en la actividad del niño en relación con los objetos y fenómenos del mundo circundante, pero no puede formarse por sí misma, sino que se conforma en las relaciones prácticas y verbales con las personas que lo rodean, en la actividad conjunta que realiza con ellos. Solo mediante la acción del adulto es que las capacidades humanas se forman en este proceso. Los objetos en sí mismos no transmiten la experiencia social que está implícita en ellos, se requiere que el adulto ponga al niño en contacto con los mismos y lo enseñe a actuar, para que la función social del objeto sea asimilada.

Esto nos lleva a un punto muy importante, y es que la realización de cada tipo de actividad permite la asimilación de las acciones y cualidades psíquicas necesarias para su cumplimentación. En un inicio estas acciones tienen un carácter externo, pero en su realización devienen paulatinamente internas mediante un proceso de interiorización. En realidad, la formación de estas acciones internas constituye el contenido fundamental del desarrollo psíquico.

Por tanto, y esto es un punto clave, el psiquismo no solamente se expresa y dirige en la actividad, sino que se forma en ella, por lo que no constituye un proceso interno innato en el niño, sino que depende de su actividad. En el proceso de esta actividad se van formando estructuras psíquicas que permiten ejecutar una actividad superior posterior, y que en el caso del ser humano conlleva el desarrollo de estructuras psíquicas más elevadas y perfeccionadas, lo que es posible por la plasticidad de su psiquismo y la asimilación de esta experiencia humana impresa en los objetos materiales y espirituales.

Por lo tanto, el desarrollo no es posible sin actividad. El niño asimila distintas formas de actividad y conjuntamente con estas, se asimilan todos los procesos psíquicos y cualidades que son necesarias para su realización. En esta asimilación de las distintas formas de actividad, que siempre ocurre por la influencia de la enseñanza, el niño no solamente incorpora las acciones de carácter ejecutivo que permiten llevar a cabo las mismas, sino que también asimila las acciones de orientación dirigidas al conocimiento de este mundo externo. Y en la interacción de estas acciones de orientación, que devienen psíquicas en el plano interno, es que tiene lugar el desarrollo psíquico del niño.

De este planteamiento surge la concepción de que el desarrollo psíquico siempre ocurre bajo la influencia de la enseñanza, que la educación, va delante y conduce al desarrollo. En esta relación la enseñanza presenta un carácter rector, si bien para su dirección tiene que tener en cuenta, necesariamente, las propias leyes del desarrollo. De no considerarse así se caería en un enfoque mecanicista y se limitaría grandemente al alcance conceptual de este principio.

No obstante, a pesar de que estos factores son condiciones imprescindibles, no crean por sí solos el desarrollo psíquico, no lo pueden promover por sí. Hay que ir a las fuerzas motrices del desarrollo.

Así, en un momento dado empieza a darse una contradicción entre lo que el niño ya es capaz de realizar, y el sistema de demandas que hasta ese momento le han impuesto los adultos, contradicción que conduce a una crisis del desarrollo. La solución de esta crisis va a implicar la transformación cualitativa del niño, y el tránsito a una etapa superior de dicho desarrollo. De esta manera las fuerzas motrices del desarrollo, y que son las que permiten el tránsito de una a otra etapa, lo constituyen las crisis, que como tales, son una manifestación normal de su transcurso evolutivo. Que la crisis se vuelva "crítica" va a depender entonces de la manera en que estas se manejen y encuentren las vías de su solución.

La infancia temprana se distingue porque en ella se manifiestan tres crisis del desarrollo: al año, a los tres años y a los seis-siete años, lo que implica la necesidad de un profundo conocimiento de las particularidades evolutivas de los niños en estas edades para conducir su formación y educación por cauces apropiados.

No obstante, en cada momento de la formación del niño se da una relación entre lo que él puede hacer por sí mismo en un momento dado, y lo que es capaz de lograr mediante la enseñanza y la actividad conjunta con el adulto. A la distancia que media entre lo que el niño puede hacer por sí mismo, y lo que puede asimilar en la actividad conjunta con el adulto u otro niño más capaz, es lo que se conoce como zona de desarrollo próximo, concepto que es básico y fundamental dentro de la teoría histórico-cultural y que refleja las enormes posibilidades que tiene el proceso de enseñanza y el rol del educador en el desarrollo del niño.

Así, la enseñanza se dirige fundamentalmente a la formación de la actividad del niño, y en este proceso de organización de la misma, el adulto le enseña a realizar acciones con distintos objetos, en el que surgen las acciones de carácter práctico, ejecutivas, y de orientación, que inicialmente externas, devienen en psíquicas internas en el proceso de esta actividad.

Partiendo de esta concepción es posible realizar, de manera planificada y dirigida, la formación de los procesos psíquicos y cualidades de la personalidad, e incluso lograr en períodos anteriores o con una mayor calidad en el correspondiente, la manifestación de determinadas facultades psíquicas en el sentido que se considere apropiado.

Sin embargo, no todo tipo de enseñanza es efectiva igualmente en cualquier edad, por lo que la educación debe tener en cuenta, para dirigir el desarrollo psíquico, sus propias y particulares leyes, tomando en consideración aquellos períodos en que el desarrollo del niño es especialmente sensitivo para la asimilación de ciertos tipos de aprendizaje. A este momento del desarrollo en que una determinada cualidad psíquica encuentra las vías más idóneas para formarse, es lo que se conoce como períodos sensitivos del desarrollo. En este sentido, la no formación de la cualidad en dicho momento, no implica que la misma no pueda formarse en un período posterior, pero definitivamente, de ser así, nunca va a tener el mismo nivel de calidad que si se hubiera formado en su momento propicio, en su período sensitivo.

La primera infancia se caracteriza por numerosos períodos sensitivos: del lenguaje, de la independencia, de la percepción, de la función simbólica de la conciencia, entre otros, lo cual la hace particularmente significativa a los fines del desarrollo.

A ello se une el hecho significativo de que esta edad se caracteriza porque la gran mayoría de sus estructuras biológicas y psíquicas están en pleno proceso de formación y maduración, lo cual refleja la enorme importancia de la estimulación,

de la educación en este período, al poder actuar sobre estas estructuras que se forman y de las cualidades y funciones psíquicas que dependen de dichas estructuras, algo que no se vuelve a repetir en ninguna otra etapa del desarrollo.

Ahora bien, ¿qué tipo de enseñanza es la que más desarrolla? Aquella que ha de propiciar al niño la posibilidad de elaboración por él mismo de la base de orientación que le permita en forma adecuada la realización de una actividad, sobre los elementos que el adulto organiza en forma propicia, de ahí se desprende la necesidad de corresponder los métodos educativos con los principios del desarrollo, para lograr una relación armónica entre ambos que garantice una sana formación de la personalidad del niño.

Todos estos principios y planteamientos anteriores constituyen la base teórica y metodológica de un programa de para educación de la primera infancia, que responde así a una determinada concepción, en este caso la teoría histórico-cultural.

Esto se materializa en diversos fundamentos pedagógicos, entre los que están:

- El niño como eje central del proceso educativo
- La Educación como guía del desarrollo
- La integración de la actividad y la comunicación en el proceso educativo
- La ampliación versus la aceleración de la enseñanza
- El adulto desempeña el rol orientador del proceso educativo
- La unidad de lo instructivo y lo formativo
- La sistematización de los diferentes componentes del proceso de enseñanza.
- La atención a las diferencias individuales
- La vinculación del centro infantil y la familia

Pero a su vez, señala principios educativos básicos:

- La realización de la educación en condiciones del medio ambiente y social
- La educación en colectivo
- La educación en la independencia y la propia iniciativa
- La educación en la individualidad
- Educación dirigida al desarrollo integral

Estos fundamentos y principios caracterizan al currículo de la educación de la primera infancia del enfoque histórico-cultural, que parte entonces de esta base para estructurar sus contenidos acorde con las particularidades del desarrollo curricular para estas edades, y que en esta concepción tiene sus propias líneas directrices y formas organizativas.

Más, por su carácter dialéctico posibilita la inclusión dentro de estos fundamentos y principios de aquellos otros que la práctica educativa ha comprobado su efectividad, conjugando el carácter científico con las concepciones más generales de la teoría, lo que hace al enfoque histórico cultural dinámico y actualizador.