



¿Por qué el enfoque histórico-cultural?

Why the historical-cultural approach?

Por que a abordagem histórico-cultural?

Berta González Rivero

Universidad de La Habana,
Cuba
Doctora en Ciencias
Psicológicas. Profesora
principal del Centro para
el Perfeccionamiento de
la Educación Superior.
Presidenta de la Asociación
de Pedagogos de la
Universidad de La Habana.
berta@cepes.uh.cu

Historia Editorial

Recibido: 15/06/2018
Aceptado: 30/10/2018

Citación recomendada

González Rivero, B.
(2018). ¿Por qué el
enfoque histórico-cultural?.
InterCambios. Dilemas y
transiciones de la Educación
Superior 5(2), 24-33.

Resumen

El artículo trata sobre por qué el enfoque histórico-cultural es utilizado hoy por muchos investigadores en Cuba y otros países. En él se explican, con precisión, las principales categorías de esta teoría. Vygotsky fue el mejor investigador con relación a las bases del desarrollo humano. Hoy es incomprendido aún en algunas de sus ideas esenciales. Por ello, la autora desea dar algunas razones acerca de por qué es un sustento vigente en la educación.

Palabras claves:

Vygotsky, enfoque histórico-cultural, desarrollo humano.

Abstract

This article is about why the historical cultural theory is used today by many researchers in Cuba and other countries. It explains with authenticity precision the main categories of this theory. Vygotsky was the best researcher of human development. Now, he is not understand because of some changes of his essential ideas. Because of that the author wants to give some reasons about why he is the base of education.

Keywords:

Vygotsky, historical cultural theory, human development.

Resumo

O artigo trata de por que a abordagem cultural histórica é utilizada hoje por muitos pesquisadores em Cuba e outros países. Explica, com precisão, as principais categorias dessa teoria. Vygotsky foi o melhor pesquisador em relação às bases do desenvolvimento humano. Hoje ele é mal compreendido mesmo em algumas de suas idéias essenciais. Portanto, o autor quer dar algumas razões sobre por que é o atual sustento na educação.

Palavras-chave:

Vygotsky, abordagem cultural histórica, desenvolvimento humano.

Introducción

La pregunta que da título al presente trabajo está relacionada con las inquietudes que en ocasiones han surgido entre participantes de diferentes cursos de posgrado, maestrías o doctorados en los que se tratan contenidos relacionados con este enfoque desarrollado en la psicología durante los años 20 y 30 del pasado siglo y que sirven como fundamento teórico de una concepción pedagógica que procura el desarrollo personal de los educandos en diferentes niveles de enseñanza. De igual manera, se ha ido convirtiendo en lugar común de muchas tesis de maestría y doctorado correspondientes a las ciencias de la educación asumir como fundamento psicológico de las investigaciones los principios y postulados de este enfoque, lo que en no pocas ocasiones permanece solo en un plano declarativo, sin penetrar en lo más esencial y enriquecedor de sus aportes.

Todo lo anterior hace evidente la necesidad de una búsqueda acuciosa en los orígenes, desarrollo y despliegue conceptual de las teorías de su creador, el eminente científico bielorruso Lev Semionovich Vygotsky, y las diferentes maneras en que estas han contribuido a la concepción de una pedagogía de carácter desarrollador. En el presente artículo se pretende tratar los aspectos esenciales de este enfoque, procurando a lo largo de él mostrar las principales implicaciones que pueden tener para la educación del hombre, siempre que se apliquen de manera consecuente, evitando superficialidades que, lejos de contribuir de manera positiva, pueden propiciar esquematizaciones que provoquen distorsiones en los resultados que se deseen obtener en los procesos educativos.

El materialismo dialéctico como base metodológica

Una causa de que en el lenguaje pedagógico en Cuba, de una manera

bastante extendida, se invoquen los conceptos fundamentales del enfoque histórico cultural se localiza en las raíces dialéctico-materialistas de sus postulados psicológicos, coincidentes con los fundamentos filosóficos de la educación en ese país.

Otra razón, tan o más poderosa que la anterior, es que, al aplicar el método materialista-dialéctico, Vygotsky penetra en la esencia del desarrollo del ser humano y demuestra con su intenso trabajo investigativo y práctico la determinación de las funciones psíquicas superiores, que distinguen al ser humano como tal.

Los interesados en los efectos de las ideas vygotskianas, más allá de los límites de su país de origen, los encontrarán en autores cubanos, tales como T. Sanz y M. I. Rodríguez (1992), J. López (1997), L. Morenza (1999), M. Febles (2000), O. Kraftchenko y H. Hernández (2000), V. Ojalvo (2000), D. Castellanos *et al.* (2001), R. Corral (2001), A. Hernández (2002), P. Rico *et al.* (2004), L. Domínguez (2005), G. Arias (2006), G. Fariñas (2007), D. Campa *et al.* (2008), B. González (2008).

El artículo trata de conceptos fundamentales, porque en realidad la obra del fundador de este enfoque en la psicología, el destacado científico Lev Semionovich Vygotsky, estuvo dirigida a sentar las bases de una nueva y revolucionaria concepción acerca del estudio de la psiquis y su desarrollo, sin que tuviera la oportunidad, dada su corta vida, de elaborar un cuerpo metodológico acabado para la aplicación consecuente de sus ideas en el campo psicopedagógico.

El haber vivido tan pocos años, lo cual tiene un efecto enorme en la vida de un científico, ha dado lugar a consecuencias negativas en el conocimiento y la comprensión de la obra de este investigador. Hoy en día los que lo siguen están conscientes de que su obra quedó inconclusa, pero que tiene vigencia. Muy cercano a su muerte, sus obras fueron guardadas sin que pudieran divulgarse los originales, después fueron apareciendo fraccionadas y mucho más tarde se

sustituyeron sus ideas por posiciones no armónicas con su esencia.

Lamentablemente, el desarrollo informático y los desastres en el plano político, ideológico y económico del mundo dieron lugar a que se difundieran y no se interpretaran consecuentemente en los años más recientes. Tanto es así que muchos educadores que se han encontrado con parte de su obra lo han calificado de constructivista social. Dicha posición ha estado sustentada, más que en la esencia de la obra de Vygotsky, en la similitud de categorías por su expresión externa. De ahí que todo trabajo relacionado con este autor requiere una reflexión cuidadosa para tener la certeza de si realmente se trata su auténtico enfoque o una tergiversación. El gran mérito de Vygotsky radica en haber encontrado en el método de C. Marx la respuesta a la crisis que enfrentaba la psicología en su época. A diferencia de otros, no fue a la imposición artificial de principios, leyes y categorías de la dialéctica al estudio de la psiquis, sino que tomó el método de análisis que empleó Marx para el estudio de la sociedad en lo que respecta a la búsqueda de la célula que caracterizaba a la formación económico-social capitalista (la forma del valor mercantil) y lo aplicó de manera creadora en el campo de la psicología, llegando a descubrir el papel determinante de los signos, los cuales representan, en lo interno, la estructura de la acción social externa. ¿Qué significan estos signos en la práctica? Los signos son, para Vygotsky, el lenguaje verbal, la escritura, los dibujos, los símbolos numéricos, etcétera.

Según la filosofía marxista, la actividad constituye el medio adecuado del sujeto para transformar el objeto. Para Marx, la conciencia no surge pasivamente del impacto de los objetos en el sujeto, sino de la actividad del sujeto, concebido como agente, sobre aquellos. El sujeto en este caso es el hombre, el grupo, la sociedad. El objeto puede ser material o espiritual. Como expresara el propio Marx en la primera de las tesis sobre Feuerbach cuando critica al materialismo ante-

rior en el sentido de que tiene el defecto de concebir el objeto solamente como contemplación y no como actividad práctica, o sea, bajo una forma subjetiva.

La actividad siempre tendrá carácter social, pues está presente el vínculo con el otro, aunque no esté físicamente presente; por ejemplo, cuando se lee un libro o se acciona un equipo, se establece un tipo de vínculo con el autor o el productor, según sea el caso, y con toda la herencia cultural que lo antecede originada por miles de personas, que está expresada en el objeto. Vygotsky precisaba que ver lo social como lo colectivo es una idea ingenua porque lo social está presente aun cuando un individuo esté solo con sus vivencias personales. Para Vygotsky el hombre siempre está impregnado de lo social.

La actividad (que puede ser docente, laboral, etc.) se realiza mediante las acciones del sujeto sobre el objeto. Estas acciones tienen igualmente un carácter social. Vygotsky descubrió que tal acción social, la cual es realizada por el sujeto en un plano externo, se incorpora a la psiquis humana mediante un proceso de interiorización, esto es, el paso desde fuera (de la acción, de la conducta externa) hacia dentro (a la psiquis, a la conciencia). La estructura de la acción social externa se transforma en estructura de la unidad interna. Esta unidad interna está mediatizada por el signo. El signo, por tanto, es el portador, en el plano interno, de la estructura reducida y transformada de la acción social.

Surge así la analogía entre instrumentos y signos y el concepto de actividad mediatizadora que lo incluye a ambos. Pero además de esta analogía existe una diferencia esencial entre instrumento y signo. El instrumento está destinado a dirigir la acción del sujeto sobre el objeto de su actividad, es un medio de actividad externa y debe producir algún cambio en dicho objeto; el signo es un medio de acción del hombre sobre su propia conducta o la de otro hombre, no cambia nada

pues en lo externo, en lo que está fuera del propio hombre. Debe por último señalarse que para Vygotsky ellos no pueden ser considerados como idénticos ni agotan todas las posibilidades de otros tipos de actividades mediatizadoras. (López, 1997: 6)

La historia del desarrollo de los signos, plantea Vygotsky, nos conduce a una ley más general, en ella

lo esencial consiste en que el niño, a lo largo de su desarrollo, empieza a aplicar a su persona las mismas formas de comportamiento que al inicio otros aplicaron a él. El propio niño asimila las formas sociales de la conducta y las transforma a sí mismo. (Vygotsky, 1987: 157)

Puede de ello derivarse que todo lo interno puede ser externo, es decir, fue antes para y con los demás aquello que ahora es para sí. De esta forma, formuló la ley genética del desarrollo:

toda función en el desarrollo cultural del niño aparece dos veces en escena, en dos planos: primero como algo social, después como algo psicológico; primero, entre las personas, como categoría intersíquica, después, dentro del niño, como categoría intrapsíquica. (Vygotsky, 1987: 151)

En sus reflexiones y observaciones, Vygotsky proporciona el tercer tipo de interiorización en el cual el

tránsito de la operación externa hacia adentro consiste en que el niño asimila la propia estructura del proceso, incorpora las reglas según las cuales se utilizan los signos externos, y como en él hay más estímulos internos y con ellos opera más fácilmente que con los externos, entonces, como resultado de la asimilación de la propia estructura, el niño pasa pronto a la utilización de esta estructura según el tipo de una operación interior. (Vygotsky, 1987: 178)

En este sentido, A. Puzirei plantea: «la psiquis no se desarrolla por sí sola, siempre incluye necesariamente cierta acción especialmente estructurada (primero dividida entre las personas, luego cumplida por un solo sujeto) y destinada a la elaboración y empleo de objetos semióticos como medios y procedimientos para que el hombre organice y reorganice su actividad psíquica» (1989, citado por J. López, 1997: 8).

Con el descubrimiento de su ley genética en la que se evidencia que lo que está presente y lo que se va a crear primero tienen su expresión externa para pasar a ser una adquisición del individuo, Vygotsky aclara el proceso mediante el cual se forma lo interno, la psiquis humana.

Por supuesto que estos procesos de interiorización están complementados con los de exteriorización en los que el hombre, de forma consciente, plantea objetivos, selecciona los medios, organiza su actividad. En correspondencia con estos objetivos, las estructuras internas de la acción se despliegan, convirtiéndose así nuevamente en acciones externas, pero ahora necesariamente transformadas por el carácter creador de la conciencia y por las experiencias y particularidades personales del individuo.

Como puede apreciarse, el tema del desarrollo humano está presente en este enfoque como un aspecto raigal. Pero, a diferencia de otros autores de su tiempo, no lo vio como la llegada a un punto determinado de la vida, sino como un proceso de cambios cualitativos que se producen en el individuo como resultado de su interacción con el medio social, lo que se expresa en el concepto de situación social del desarrollo, que Vygotsky definió en los siguientes términos: «... al principio de cada periodo etario se establece una relación peculiar, única e irrepetible, específica para esa etapa de la vida, entre el niño y su medio, ante todo social. A esta relación la denominamos situación social del desarrollo» (Vygotsky, 1984: 11). «La situación social de desarrollo es el momento de partida para todos los

cambios dinámicos, que ocurren en el desarrollo durante un periodo dado. Ella determina de manera completa y global aquellas formas y aquel camino, a través de los cuales el niño adquiere nuevas y nuevas propiedades de la personalidad...» (ibídem). En palabras de G. Fariñas: «Todo lo cual pudiera transferirse de alguna manera a cualquier ser humano en desarrollo con independencia de una edad específica, como la infantil» (2007: 57). Pero Vygotsky hace una salvedad para diferenciar el desarrollo producido por la interacción entre lo innato y el medio y el desarrollo de las formas superiores como la concepción del mundo en la adolescencia donde aparece un factor importante: el propio sujeto.

Trascendencia de este y otros aportes a la formación y desarrollo del hombre.

Los aportes de Vygotsky no se detienen en esta importante concepción psicológica, sino que a partir de ella expresa otros principios y conceptos que trascienden el campo psicológico y establecen las bases para una educación de carácter progresista y desarrollador.

En primer lugar, está el *principio del historicismo* en el desarrollo de la psiquis humana al que se ha hecho referencia. A diferencia de otros autores que enfatizan el carácter biologicista de este desarrollo durante la historia del hombre, Vygotsky plantea que la psiquis se conforma a partir de las leyes del desarrollo histórico social. A lo largo de la historia de la humanidad, el hombre va cambiando sus modos de conducta, se crean nuevas formas de interacción en correspondencia con la cultura de cada época y con los instrumentos empleados en la actividad. Si, como se ha tratado anteriormente, la acción social externa se interioriza para conformar las estructuras de la psiquis, las transformaciones en la cultura y en los instrumentos tienen necesariamente que incidir en los

cambios progresivos, en el desarrollo de la psiquis.

En los estudios de Vygotsky está bien expresada la consideración de que lo histórico es tiempo en el sentido materialista dialéctico, es devenir. Por eso el ser humano al nacer no es como una semilla que lo acumula todo en su interior para ser después árbol o fruto. No, en el ser humano, todo está por crear, lo humano emerge de las relaciones sociales que establece, surge en el devenir de su existencia. Existen diversos casos reales de niños que crecieron fuera del contexto social y no llegaron a ser seres humanos. Vygotsky insiste en que la evolución biológica del hombre había concluido antes de comenzar su desarrollo histórico.

Antes de la aparición del hombre actual (*Homo sapiens-sapiens*), el cerebro aumentó en volumen y experimentó cambios cualitativos, lo que posibilitó la aparición de características propiamente humanas. Como expone Nolasca Acarín (2017), ya los primates anteriores habían logrado algunos caracteres, tales como visión estereoscópica, codificación de los colores, coordinación visión-cerebro-mano y relaciones afectivas. Y además, este neurólogo específica y muestra que la cultura es el eslabón que cualifica la humanización.

Acerca del transcurrir de los procesos biológicos y los culturales, este autor plantea que es la cultura la que ha actuado sobre lo innato y configurado la civilización, y cita

En vez de esperar que los humanos vayan adquiriendo variaciones (biológicas) concretas para conseguir una mejor adaptación, se modifica el entorno para que el ser biológico ya existente obtenga una optimización de los recursos propios, sin tener que modificarse [...] La aparición de adaptaciones externas a nuestro cuerpo representa una innovación radical que ha dado a la especie humana el potencial de desarrollo, lo que nos puede hacer pensar que somos muy diferentes al resto de los seres vivos. (Bertranpe-

tit y Juyent, 2000, citado por Acarín, 2017: 53)

Por lo tanto, la psiquis humana, más que un resultado de las influencias de leyes naturales del desarrollo, tiene que ser el producto, ante todo, de las leyes del devenir histórico-cultural de la humanidad. En este sentido, para ilustrar estas ideas, Vygotsky señalaba que la representación acerca del mundo en un niño europeo contemporáneo no puede ser igual a la de un niño de cualquier tribu primitiva; no puede ser igual la representación del niño en la Edad de Piedra, la Edad Media y el siglo xx.

La importancia de este análisis radica en que permite igualmente considerarlo en el plano del desarrollo de cada individuo, el cual no se puede ver descontextualizadamente, sin tener en cuenta su historia individual, el medio en el que se ha formado, etcétera. Desde el punto de vista del tratamiento diferenciado en la educación, la observación de este principio resulta de una importancia cardinal. Otro aspecto vital en este enfoque es la concepción de Vygotsky acerca del carácter integral del psiquismo humano, que lo llevó a analizar las relaciones entre dos esferas que tradicionalmente se habían visto separadas en la psicología y pedagogía tradicionales. Estas son las esferas cognitiva y afectiva. A este respecto Vygotsky señala:

La primera cuestión que surge cuando hablamos de la relación del pensamiento y el lenguaje con respecto a los restantes aspectos de la conciencia, es el de la vinculación entre la inteligencia y el afecto. Como se sabe la separación del aspecto intelectual de nuestra conciencia y del aspecto afectivo, volitivo, es uno de los defectos fundamentales y radicales de toda la psicología tradicional [...] en toda idea se contiene, reelaborada, una relación afectiva del hombre hacia la realidad representada en esa idea. (Vygotsky, 1966: 21)

Hay que señalar que para Vygotsky lo afectivo no se limita a los sentimientos, sino que abarca otros aspectos como las intenciones, las emociones, etcétera. Para los educadores, esta relación tiene importancia cardinal en los propósitos de desarrollar la personalidad y consolidar los valores humanos a través de cualquier proceso de formación.

Por último, es necesario referirse a la concepción del aprendizaje y su relación con el desarrollo de la psiquis humana.

Es admirable descubrir en la obra de Vygotsky cómo este extraordinario investigador logró tener acceso, en un contexto social tan restringido y sin las facilidades de las tecnologías, a las principales tendencias con relación al desarrollo de la psiquis y a los mecanismos de formación de la personalidad. Vygotsky valoró críticamente las posiciones predominantes vinculadas a la relación aprendizaje-desarrollo y transformó de manera radical las fallas de ellas. Demostró, a diferencia del constructivismo, cómo no había que esperar a que existieran las condiciones biológicas o naturales de maduración para aprender, sino que era el aprendizaje el que impulsaba el desarrollo. Por tanto, el sujeto no es primario en lo que se aprende, ello no es natural, porque este aprendizaje no existe al margen de las relaciones sociales. Lo que se forma intersubjetivamente está fuera y requiere de todo un conjunto de influencias externas que activen los procesos de desarrollo. La *construcción* es del sujeto, pero no a partir de su propia maduración ni por un descubrimiento aislado, sino que la construcción es un proceso de interiorización, con un aprendizaje como actividad, materializada en las relaciones sociales que lo activan y en la que se incluye todo un conjunto de propiedades de los objetos de la realidad.

Para Vygotsky, el aprendizaje no es una actividad individual, como puede ser sostenido por una parte importante de los psicólogos tradicionales y contemporáneos. Para él, el aprendizaje constituye una actividad de ca-

rácter social en la cual el individuo asimila los modos sociales de actividad y de interacción, y más adelante, como adulto, los fundamentos del conocimiento científico en condiciones de interacción social. Entonces, sitúa como centro de atención al hombre activo, consciente, en su interacción con otros sujetos (compañeros de clase, el profesor, el grupo). No se considera al estudiante como objeto de la acción del profesor, sino la organización de su actividad cognoscitiva conjunta (acción social) y el desarrollo del hombre en su integralidad.

Para el enfoque histórico-cultural, el desarrollo no depende directamente de la maduración, ni de la interacción del sujeto con el objeto. La *construcción* del conocimiento se logra en la zona de desarrollo potencial que no existe fuera de las relaciones sociales.

De esta manera, se produce un proceso de apropiación por parte del sujeto de la herencia cultural de la humanidad a partir de la interacción con otros sujetos. El resultado principal lo constituyen las transformaciones que se producen dentro del sujeto cognoscente (estudiante, profesor, etc.), pues aquí entra en juego este otro aspecto de la concepción de Vygotsky: la relación entre aprendizaje y desarrollo.

De nuevo sus ideas se apartan de las concepciones tradicionales. Los puntos de vista más generalizados conceden al desarrollo psíquico un carácter determinante en las posibilidades de aprendizaje del individuo. Sin embargo, las investigaciones de Vygotsky lo condujeron a la conclusión de que la actividad (juego, trabajo, aprendizaje), cuyas formas originarias tienen un carácter colectivo, crea en los estudiantes nuevos sistemas psicológicos que les permiten una ulterior asimilación de los conocimientos. Esto lo llevó a la idea de que es buena aquella enseñanza que conduce al desarrollo, es decir, la que no solo aporta algo nuevo al contenido de la memoria, sino que produce cambios en la conciencia que originan el desarrollo.

Para Vygotsky, entonces, lo que las personas puedan hacer con ayuda de

otros resulta más significativo para su desarrollo que lo que pueden hacer por sí solas. Y aquí surge ese concepto de *zona de desarrollo próximo*, tan medular en su concepción acerca del aprendizaje y su relación con el desarrollo. Señala dos niveles evolutivos: uno, el de las capacidades reales, y otro, el de sus posibilidades para aprender con ayuda de los demás. La diferencia entre estos dos niveles es lo que denomina zona de desarrollo próximo. Sobre la base de esta categoría, se deduce que la enseñanza, la educación no se han de basar en el desarrollo ya alcanzado por el sujeto, sino que, a partir de este, se han de proyectar hacia lo que el sujeto debe lograr en el futuro como producto de ese propio proceso, es decir, tratar de hacer realidad las posibilidades que se expresan en la zona de desarrollo próximo de cada individuo.

A modo de resumen, los pilares básicos del enfoque histórico-cultural están en:

- El desarrollo de las funciones psíquicas a partir de la acción social mediante un proceso de interiorización, que se aparta de una *construcción* natural e individual.
- El origen histórico-cultural de la psiquis humana.
- El carácter integral del psiquismo, expresado en la unidad entre las esferas cognitivas y afectivas.
- La relación entre aprendizaje y desarrollo, en la que el primero activa los procesos del segundo. El concepto de zona de desarrollo próximo.

De aquí se deriva que en la organización de un proceso educativo que promueva el desarrollo de la personalidad se han de considerar, entre otros, los siguientes aspectos:

- La situación social en que las personas viven y se desarrollan constituye un elemento importante en la dirección del proceso de aprendizaje.
- La actuación del sujeto en su interacción social con otras personas resulta determinante en su aprendizaje y, por consiguiente, en su desarrollo.

- En el proceso de interacción con los otros, ocurre la apropiación de los valores de la cultura material y espiritual.
- La organización de la actividad de aprendizaje del educando no puede soslayar su vínculo con el aspecto afectivo y con el desarrollo integral de la personalidad.

Otras manifestaciones en el proceso pedagógico

En primer lugar, la consideración del aprendizaje como una actividad de carácter social implica una organización en la que se propicie la interacción de los alumnos entre sí y de estos con el educador. La aplicación consecuente de métodos de participación grupal, la organización de tareas en las que se precise, de acuerdo con el nivel de desarrollo potencial del estudiante, un mayor o menor grado de independencia en su resolución, la realización de tareas investigativas de carácter multidisciplinario en las que se produzca la interacción de educandos de diferentes especialidades y niveles de preparación, entre otras, constituyen formas organizativas que sustentan el carácter social del aprendizaje y el papel activo del sujeto en la apropiación de los conocimientos, habilidades y hábitos, y en su desarrollo personal.

En segundo lugar, y muy relacionado con lo planteado anteriormente, el establecimiento de una comunicación efectiva entre educandos y entre estos y el profesor contribuye a lograr un desarrollo integral de ellos. Comunicación efectiva que, por supuesto, mantiene la disciplina y el respeto mutuo. En este caso, la maestría profesional del docente sirve como punto de balance entre ambos aspectos.

En tercer lugar, el carácter desarrollador de la enseñanza, a diferencia de lo planteado en el principio de la asequibilidad de la enseñanza, le plantea al proceso de enseñanza-aprendizaje el reto de organizarlo no para el nivel de desarrollo actual del educando, sino teniendo en cuenta sus potencia-

lidades de desarrollo futuro, su zona de desarrollo próximo. Esto implica, en lo individual, la existencia de diagnósticos que permitan determinar las posibilidades que puede alcanzar cada uno con el fin de organizar el sistema de tareas docentes investigativas.

Implica también que los contenidos no se reciban de una manera totalmente acabada, como verdades absolutas, sino que los propios educandos, mediante su actividad, participen en el descubrimiento de la esencia de los fenómenos y puedan apropiarse de las invariantes que les permitan la aplicación generalizada de sus conocimientos a fenómenos de diversa característica.

Las ideas de Vygotsky acerca del carácter genético de la actividad social para el desarrollo de las funciones psíquicas superiores y su tránsito desde lo externo a lo interno fueron profundizadas y ampliadas en los trabajos de A. Leontiev (1981), contemporáneo suyo y seguidor de su obra. Leontiev desarrolló todo un estudio sistemático alrededor del concepto de actividad, lo que condujo al surgimiento de la llamada *teoría de la actividad*, la cual se corresponde con las ideas cardinales del enfoque histórico-cultural, en el sentido de la formación de las funciones psíquicas a partir de la actividad social externa. A. N. Leontiev precisó mucho más el papel de la actividad en el desarrollo al considerar que ella es la que expresa la unidad del individuo con el medio. Esta actividad, de la cual Vygotsky resaltó su carácter instrumental y su inclusión en un sistema de interrelaciones con otras personas, fue estudiada en su estructura por Leontiev a partir de considerar que coincide tanto en su carácter externo como en el interno.

Para Leontiev, los tránsitos mutuos entre la actividad externa y la interna son posibles por presentar ambas la misma estructura general. Aunque se habla de la actividad en sentido general, el hombre siempre realiza distintas actividades específicas (docentes, estudiantiles, laborales, etc.); Leontiev reconoce que lo más importante que distingue una actividad de otra es su

objeto. Es el objeto quien confiere a la actividad una dirección determinada, con el fin de satisfacer una necesidad. Leontiev consideró a este objeto de la actividad el portador del motivo que moviliza al hombre en aras de satisfacer una necesidad. De esta manera, en el plano más elevado de esta estructura se encuentran la actividad y los motivos, pero la actividad, sea laboral, docente o de cualquier tipo, se desarrolla mediante acciones que responden a objetivos que el hombre se plantea conscientemente, en función de las necesidades y de las posibilidades reales de satisfacerlas. Las acciones constituyen los componentes fundamentales de la actividad. Estas acciones no siempre se pueden realizar de la misma forma, pues en su aspecto operacional pueden existir distintas condiciones para su desarrollo. A las distintas formas de realización de las acciones Leontiev las denominó *operaciones*, las cuales dependen de las condiciones existentes para su realización. Igualmente, asociados a las ideas del enfoque histórico-cultural, se encuentran los trabajos de Piotr Yacovlevich Galperin (1986), quien desarrolló una vía para propiciar, de manera planificada, el paso de las acciones externas a las mentales (internas), parte precisamente de los motivos hacia la actividad, la realización de las acciones con apoyo externo, el inicio de su interiorización mediante acciones de carácter verbal y la consiguiente ejecución de acciones prácticas que conduzcan a la formación de las acciones verbales hasta llegar a las mentales, generalmente identificada como *teoría de la formación por etapas de las acciones mentales*. A este seguidor de Vygotsky se deben los intentos de demostrar lo que se denominó *interiorización*, categoría fundamental del enfoque histórico-cultural.

Las ideas de estos autores han complementado las teorías de Vygotsky y se han insertado en el enfoque histórico-cultural, lo que ha contribuido a enriquecerlo en sus aplicaciones, tanto en la didáctica como en el surgimiento de un modelo curricular sustentado en sus postulados.

Otros de sus seguidores fueron Vasily V. Davydov (1981), que se dedicó a los procesos del pensamiento en la psicología pedagógica, y Alexander Romanovich Luria (1979), quien profundizó en el papel del lenguaje en los procesos mentales. Al desarrollo de las diferentes etapas de la vida, a la situación social del desarrollo en cada una, se dedicó otra de sus seguidoras, L. I. Bozhovich (1981). Ella realizó diferentes experimentos que se alejan de la concepción experimental de los psicólogos no vigotskianos, ya que inserta al sujeto como persona en la situación experimental y no lo concibe como los clásicos de laboratorio.

Conclusiones

En la base de todo proceso de formación y desarrollo del ser humano

se encuentra una concepción de carácter filosófico, pedagógico y psicológico, aunque esta no se manifieste abiertamente en todos los casos. La adopción y el dominio de los principales postulados del enfoque histórico-cultural facilitan la actuación educativa consciente, ya que permiten trazar con mayor precisión los objetivos de ese proceso, elegir los métodos y, en general, dirigir el sistema de influencias educativas que se ejercen sobre los educandos durante el proceso de aprendizaje.

Las ideas que se han citado en el presente trabajo muestran que existen manifestaciones objetivas de aplicación de determinados e importantes elementos de este enfoque, por lo que su proclamación en el modelo del diseño de todo proceso formativo no resulta una simple formulación en el plano teórico, sino que

tiene implicaciones prácticas. No obstante, la riqueza de opciones que implica su adopción indica constantemente que hay aún mucho terreno por recorrer dentro de la zona de desarrollo próximo.

El estudio minucioso y profundo de la obra de Vygotsky, a pesar de su limitado acceso, resulta vital para ubicarlo adecuadamente entre las concepciones vinculadas a la pedagogía como sustento de la formación. Por otra parte, penetrar en sus postulados de manera auténtica servirá para continuar realizando aportes en aquellas cuestiones que quedaron incompletas o menos comprensibles. Aun con tales insuficiencias, en la actualidad no es posible desconocerlos ni negar su vigencia.

Referencias bibliográficas

- ACARÍN, N. (2017). *El cerebro del Rey*. Cuba: Editorial Científico.
- ARIAS, A. (2006). *La concepción histórico-cultural, L. S. Vygotsky y su tiempo*. Facultad de Psicología, Universidad de La Habana.
- BOZHOVICH, L. I. (1981). *La personalidad y su formación en la edad infantil*. Cuba: Editorial Pueblo y Educación.
- CAMPA, D. et al. (2008). *Algunas consideraciones teóricas acerca de la evolución y el desarrollo de los fenómenos psíquicos. Introducción a la psicología total*. Facultad de Psicología, Universidad de La Habana.
- CASTELLANOS, D.; CASTELLANOS, B.; LLIVINA, M. y SILVERIO, M. (2001). *Hacia una concepción del aprendizaje desarrollador*. Colección Proyectos, La Habana.
- CORRAL, R. (2001). Un concepto de zona de desarrollo próximo: una interpretación. *Revista Cubana de Psicología*, 18 (1).
- DAVYDOV, V.V. (1981). *La obra científica de Vygotsky y la psicología moderna*. Universidad estatal de Moscú.
- DOMÍNGUEZ, L. (2005). *Psicología del desarrollo. Problemas, principios y categorías*. Universidad de La Habana.
- FARIÑAS, G. (2007). *Psicología, educación y sociedad*. La Habana: Editorial Félix Varela.
- (2013). La teoría sobre las acciones mentales de P.Y. Galperin en el contexto de la educación para la ciudadanía. *Revista Amazónica*, año 6, vol. XI, n.º 2, jul-dic., 539-545.
- FEBLES, M. (2000). El enfoque humanista del desarrollo: posible desde L. S.Vygotsky. *Revista Cubana de Psicología*, 17 (1).
- GALPERIN, P.Y. (1986). Sobre el método de formación por etapas de las acciones intelectuales. *Antología de la Psicología Pedagógica y de las Edades*. Cuba. Editorial Pueblo y Educación, 114-117.
- GONZÁLEZ, B. M. (2008). *Talleres curriculares basados en el enfoque histórico cultural RIEOEI, Sección Experiencias e Innovación, Apartado Educación Superior*. [http:// www.rieoei.org/boletín44-7.html](http://www.rieoei.org/boletín44-7.html).
- KRAFTCHENKO, O. y HERNÁNDEZ, H. (2000). Constructivismo en tres dimensiones. Vygotsky: ¿Constructivista? *Revista Cubana de Educación Superior*, vol. xx, n.º 3.
- LEONTIEV, A. (1981). *Actividad, conciencia, personalidad*. Cuba: Editorial Pueblo y Educación.
- LÓPEZ, J. (1997). *Vigencia de las ideas de Vygotsky*. Curso 8. Congreso Internacional de Pedagogía 97. La Habana.
- LURIA, A. R. (1979). *El papel del lenguaje en la conducta*. Cuba: Editorial Pueblo y Educación.
- MORENZA, L. (1999). *La escuela histórico-cultural: metapsicología de la psicología cognitiva. Enseñar y aprender*. Cap. 3. Santa Cruz de la Sierra.
- OJALVO, V. (2000). *Vygotsky presente en la educación del futuro*. Actas Pedagógicas.
- RICO, P.; SANTOS, E. y VIAÑA-MARTÍN, V. (2004). *Proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollador en la escuela primaria. Teoría y práctica*. Cuba: Editorial Pueblo y Educación.
- SANZ, T. y RODRÍGUEZ, M. I. (1992). *El enfoque histórico-cultural. El planeamiento curricular en la educación superior*. Universidad de La Habana.
- VYGOTSKY, L. S. (1966). *Pensamiento y lenguaje*. La Habana: Edición Revolucionaria.
- (1984). El problema de la edad (Capítulo V). En *Problemas de la psicología infantil*. Moscú: Editorial Pedagógica.
- (1987). *Historia de las funciones psíquicas superiores*. Cuba: Editorial Científico-Técnica.

