

Interacciones tempranas y diversidad de contextos de aprendizaje.¹

Early interactions and the diversity of learning contexts.

Luis Manuel Velásquez Guerra²

Resumen

El desarrollo teórico de este artículo surge a partir del análisis de semejanzas y diferencias en los contextos socioculturales del aprendizaje temprano en un grupo de diadas de tres regiones de Colombia como parte de la investigación denominada "Interacciones tempranas, andamiaje y aprendizaje, desarrollo colaborativo de la capacidad científica Universidad Nacional, Universidad de Pamplona, Universidad Cooperativa Sede Villavicencio". Las interacciones tempranas en el ser humano, notablemente marcadas por la presencia de adultos y pares, constituyen para el niño la base, el apoyo para poder desarrollar capacidades que posee de forma potencial, y allí, en el encuentro con los otros,

¹ Artículo derivado de la investigación "Interacciones tempranas, andamiaje y aprendizaje, desarrollo colaborativo de la capacidad científica Universidad Nacional, Universidad de Pamplona, Universidad Cooperativa Sede Villavicencio", financiada por Colciencias, y realizada durante 2010-2011.

² Psicólogo, Universidad Nacional de Colombia, Especialista en Educación y Orientación Familiar. FUM, Villavicencio, Colombia, luismanuelvelasquez32@gmail.com

en la interacción con estos agentes socializadores tanto en la familia como en la escuela, ocurre la apropiación de los instrumentos materiales y psicológicos característicos de su contexto cultural, y al hacerlo desarrolla de una manera específica procesos y funciones psicológicas, por lo que para comprender el aprendizaje y el desarrollo temprano se hace necesario tener en cuenta la mutua implicación de los niños con su mundo social, la influencia de la diversidad de prácticas culturales en la temprana infancia. Para Vygotski, el sujeto humano está marcado por las prácticas sociales en las que se inscribe el aprendizaje temprano y en consonancia con este autor, el presente texto se configura desde un marco teórico que vincula de manera importante sus aportes e integra a su vez desarrollos contemporáneos de autores postvygotskianos.

Palabras clave: Interacciones, enfoque histórico-cultural, aprendizaje, desarrollo.

Abstract

The theoretical development of this article arises from the analysis of similarities and differences in the socio-cultural contexts of learning early in a group of diades of three regions of Colombia as part of the so-called investigation "early interactions, scaffolding and learning, collaborative development of scientific capacity National University, University of Pamplona, Universidad Cooperativa headquarters Villavicencio". Early interactions in humans, notably marked by the presence of adults and peers, constitute for the child base, support to develop capabilities it possesses potential form, and there, in the encounter with

others, in the interaction with these socializing agents both in the family and at school, happens the appropriation of material and psychological instruments characteristic of its cultural context, and in doing so develops in a specific way processes and psychological functions, so to understand learning and development early becomes necessary to take into account the mutual implication of children with their social world, the influence of the diversity of cultural practices in early childhood. For Vygotsky, the human subject is marked by social practices in which fits the learning early and in line with this author, this text is configured from a theoretical framework which links significantly their contributions and in turn integrates contemporary developments of authors postvygotskianos.

Keywords: interactions, cultural-historical approach, development, learning.

1. Introducción.

Piaget, en sus trabajos tempranos, principalmente, asumió el estudio de las interacciones sociales, dándole un lugar central a los aspectos normativos, lo que le permitió diferenciar las interacciones según el tipo de respeto que emerge entre distintos actores sociales, llevándolo a afirmar que “toda interacción humana implica un sentimiento de respeto de uno u otro tipo; involucra reglas que implican sentimientos de respeto mutuo” (Piaget, 1983, p.78). Vygotski propone un marco teórico en el que hay una estrecha

Revista Virtual de Ciencias Sociales y Humanas "PSICOESPACIOS"
Vol. 6- N 8/enero-junio 2012
<http://www.iue.edu.co/revistas/iue/index.php/Psicoespacios>

relación entre interacción social, contexto cultural, desarrollo y aprendizaje. Según Vygotski, el funcionamiento psicológico específicamente humano solo se puede entender reconociendo las mediaciones culturales (Cole & Wertsch, 1996).

Las interacciones sociales entre sujetos son relaciones mediadas por los signos. Vygotski explica que tanto los procesos intermentales como los intramentales son mediados culturalmente. A nivel del funcionamiento psicológico, las mismas herramientas, las mismas mediaciones intervienen tanto en el plano social (colaborativo) como en el plano individual. El lenguaje, entre otras herramientas semióticas, juega un rol fundamental. Si dentro del desarrollo ontogenético el funcionamiento mental individual (intra) tiene sus antecedentes en el funcionamiento mental interindividual, entonces la zona de desarrollo próximo desempeña un papel esencial en el aprendizaje, tanto en los contextos instruccionales, formales, como dentro de los contextos cotidianos.

Para Vygotski, la zona de desarrollo próximo hace referencia a la distancia entre el actual desarrollo determinado por la solución independiente de tareas y el nivel del desarrollo potencial, determinado por la solución colaborativa de tareas bajo la guía de un adulto o un par más capaz. Un aspecto esencial de esta interacción es cuando el niño soluciona conjuntamente una tarea que va más allá de sus competencias consideradas de forma individual (Cole & Wertsch, 1996). Así, cuando se habla de andamiaje, se tiene en cuenta la guía y soporte que proporcionan los miembros más experimentados de la propia cultura a las nuevas generaciones, la cual cumple el papel de facilitar el aprendizaje y, por lo tanto, el desarrollo.

En la última década hay un creciente interés en el desarrollo cognitivo y el aprendizaje que ocurre en los contextos cotidianos en la socialización temprana con la idea de que el desarrollo cognitivo depende de forma importante de la participación que tengan los niños en las actividades y las prácticas de la comunidad en la cual el niño se desarrolla (Chavajay & Rogoff, 2002). Dentro de esta óptica, la explicación e interpretación del desarrollo de las capacidades y habilidades propiamente humanas ocurre sobre la base del aporte de la herencia genética, pero requiere tener presente la mediación cultural, a través de distintos artefactos y diversos procesos interaccionales implicados dentro de las prácticas sociales que cada grupo o colectivo social y cultural lleva a cabo cotidianamente. Y entender las facilidades o dificultades que se presentan a nivel del aprendizaje, tiene que ver con el capital cultural del cual dispone el individuo durante su desarrollo, de las formas de interacción social en las cuales transcurre el aprendizaje, de los diversos dispositivos mediadores que le proporciona su entorno sociocultural y que pueden promover o limitar el aprendizaje y el desarrollo. La cultura permite a los seres humanos mantener sus logros, compromisos y prácticas a través de las generaciones utilizando entre otros la socialización a través de procesos de aprendizaje informal en contextos cotidianos. Desde una perspectiva cultural, el aprendizaje está orientado hacia la inmersión de los niños dentro del conjunto común de conocimientos, entendimientos y prácticas que constituyen su cultura.

2. La relación con los otros y mediación de significados culturales

La especificidad del funcionamiento humano está localizada en la relación del lenguaje con lo semiótico visto como conjunto de herramientas culturales posibles, las cuales atraviesan todo el desarrollo y funcionamiento humano facilitándolo. El niño en poco tiempo puede apropiarse, mediante el proceso de interiorización, de los elementos culturales y las acciones humanas en los cuales está implicado, y la mente humana se convierte en derivación de ese proceso social. Son, entonces, las interacciones sociales una forma de mediación (mediación que se da en gran parte por la interacción con los otros) de la relación individuo-sociedad y permiten la construcción de nuevos conocimientos. Y allí donde se inscribe la fuente del desarrollo, en el espacio que hay entre lo que el niño logra en la interacción con los otros (vida social, aprendizaje colaborativo) y lo que él puede hacer solo (zona de aprendizaje del niño, aprendizaje bueno en términos de Vygotski). Esa zona, ese espacio (metafórico), en que el niño empieza a funcionar en actividad colaborativa con los otros, es cuando se sitúa el aprendizaje que tiene consecuencias, un aprendizaje que el niño puede apropiarlo como un sujeto social con un conocimiento significativo, un aprendizaje con sentido. Para Vygotski (1982/1996), el sujeto humano está marcado por las prácticas sociales en las que se inscribe el aprendizaje temprano, y es por esto que aparece como un necesario objetivo en el estudio del desarrollo psicológico, el comprender los procesos de interacción que se dan en la temprana infancia.

3. Temprana infancia y herramientas cotidianas

Acerca de la importancia del estudio de la infancia temprana Vygotski (1982/1996) afirma lo siguiente:

Creo que la temprana edad es, justamente, la etapa en la que surge la estructura semántica y sistémica de la conciencia, cuando surge la conciencia histórica del ser humano existente para otros y, por consiguiente, para el propio niño. Constituye un centro a partir del cual pueden entenderse asimismo todas las peculiaridades cualitativas de la relación del niño con la situación exterior, la actitud el niño hacía su relación con otras personas, así como sus diversas actividades (p. 366).

Aparece entonces como fundamental el saber sobre la rutina social de los niños, de esas mediaciones con sus papás, de la manera como los inicia a ellos en unos problemas de aprendizaje, mirar en los distintos escenarios sociales de diversos contextos culturales, ver en los hechos sociales cotidianos ciertas formas de relación, ciertos roles, que se configuran como elementos culturales cotidianos que los psicólogos tendemos a no reconocer mucho y que están en todos los escenarios sociales. Por ejemplo, las herramientas cotidianas (el lenguaje, el tipo de lenguaje, las maneras de orientar y organizar las acciones del niño con los objetos circundantes que emplea el adulto, entre otros), mediaciones que siendo tan corrientes e implícitas y que generalmente pasan desapercibidas, realmente determinan a lo

largo, la configuración de la consciencia del niño y la estructura de sus funciones psíquicas superiores.

4. El lenguaje y el sujeto en la interacción social

La estructura misma del lenguaje (como actividad psicológica) se organiza alrededor de un núcleo pragmático, cosa que no debería extrañarnos si nos situamos en una perspectiva vygotskiana en que el lenguaje se origina, tanto en el aspecto macro como microgenético, a partir de las funciones comunicativas y de inter-acción (Rivière, 2002).

Esto, a manera de remembranza, sería lo que en la lingüística complementa el aporte de Bajtin a la psicología: "el lenguaje de cada uno está sobrepoblado del lenguaje de los otros". Así, siguiendo a Bajtin, considerando su apreciación de la configuración del sujeto a partir del lenguaje y teniendo en cuenta este escenario de encuentro por una psicología comprometida con la transformación social, surge la inquietud acerca de qué tanto en el lenguaje del alumno está el lenguaje del maestro, por ejemplo, qué tanto el silenciamiento provocado por el discurso con pretensión de verdad de muchos docentes en ocasiones es producto de un modo de relación que escinde, que coacciona, que no solo sugiere, sino que prescribe lo decible y lo indecible.

Pero volviendo a localizar el interés en el papel de las interacciones sociales en distintos escenarios de la vida cotidiana en los diversos contextos en los que ocurre el

aprendizaje temprano, es imprescindible que se identifique y se sitúe una postura sobre el sujeto humano, una antropología filosófica que subyazca al sustento teórico y epistemológico que brinda la psicología socio-cultural vygotskiana: hay dos niveles de funcionamiento del ser humano que no se reconocen corrientemente en la psicología, estos niveles son el individual y el social. Se trataría entonces de la necesidad de entender la dinámica de un adulto y el niño que quieren resolver un problema cotidiano, se trata de ver en las miradas, en las demostraciones de afecto, en las prescripciones normativas, en las caricias, ver el aprendizaje y desarrollo humanos al interior de las prácticas sociales concretas en la cotidianidad de la familia y de la escuela.

Se trata de ver un tipo de funcionamiento de los procesos psicológicos que muchas veces no se tiene en cuenta en algunas miradas del desarrollo que en psicología aparecen caracterizadas por un fuerte solipsismo. Hay que reconocer que el sujeto está situado en escenarios sociales específicos que son de muy diverso tipo y están cargados de influencias externas: lo económico, los modos de relación con el entorno material, lo político que está presente en todo acto humano, las tradiciones familiares, las historias de vida de los padres, de los hermanos y demás elementos que hacen parte de ese conjunto de factores que están afectando e influyendo en el desarrollo de los procesos psicológicos superiores del niño. Estas dinámicas particulares de relación determinan la estructuración y funcionamiento de unos tipos específicos de andamiaje entre el niño y las personas más relevantes para su entorno vital, un multideterminismo que tiene consecuencias en los procesos de aprendizaje.

Así, entonces el propósito de comprender e interpretar las interacciones sociales en el marco de diversos contextos socioculturales concretos donde ocurre el aprendizaje temprano, genera una postura al respecto del desarrollo humano en la que prevalece una mirada alrededor de esos distintos factores que influyen, por ejemplo, en la subjetividad, en el nivel orgánico, en el plano de los afectos, en lo metacognitivo, entre otros.

Lo anterior determina también un posicionamiento frente a fenómenos sociales y culturales y su forma particular de plasmarse en las interacciones que establecen los adultos con el niño desde esa primera gran escuela formativa que es la familia, la relación madre-hijo, cuidadores-niños, pasando por todas las implicaciones de los dispositivos configurados a partir de las tecnologías de la información y las comunicaciones contemporáneas.

5. Vigotsky y la constitución social del sujeto.

Vygotsky estaba interesado en desarrollar una explicación donde se considerara que los seres humanos se hacen a sí mismos desde el exterior (Daniels, 2003). Mediante la acción sobre objetos culturales aprehenden los significados que encarnan estos objetos en la actividad social. Los seres humanos conforman esos significados y, al mismo tiempo, son conformados por ellos.

Fijando la atención en lo anterior es necesario enfatizar que la importancia y valoración de lo social para el enfoque Vygotskiano no representa una perspectiva exclusivamente contextualista o sociologista del desarrollo psicológico del cachorro humano, Vygotski rechaza todos los determinismos, incluso el culturalista, porque habla de un multideterminismo en el cual la relación sujeto-objeto está atravesada por lo sociosemiótico, es decir todos aquellos significados particulares que median nuestra relación con el mundo, un mundo que es fáctico y, a su vez, también es simbólico ya que el mundo no se nos da directo, se nos da en significados, como diría Wertsch.

Dicho esto, es necesario también reconocer que Piaget es importantísimo en este aspecto, todos los psicólogos que intentemos dar cuenta del desarrollo del sujeto somos piagetianos, no en un sentido vago de las posibles etiquetas o rótulos, sino en el sentido de que para Piaget el signo es relación entre significante y significado pero que a diferencia de la señal que es compartida con los animales, hay unos contenidos metafóricos construidos socialmente como por ejemplo la mujer que tiene vendados sus ojos como símbolo de la justicia por citar un ejemplo. En el caso del sujeto humano hay una relación significativa significado más social, más elaborada, lo semiótico se da allí como una forma de relación entre significante y significado que es mediada, construida, más artificial, más compleja, más social, mediada por las normas sociales, el contexto cultural concreto con sus correspondientes prácticas relacionales, el ejercicio y las relaciones de poder que marcan las prácticas sociales, particularidades que atraviesan los procesos de aprendizaje y

desarrollo humanos, teniendo una incidencia muy importante en la relación del sujeto con el mundo y que en suma sustentan la complejidad de la semiosis humana.

6. Relación Madre-hijo y la construcción de significados.

En la temprana infancia la relación que se establece entre la madre y el niño es una mediación en la que se aprehenden los significados culturales. El niño que responde a las acciones de la mamá, hace que sea muy importante esa interacción, es la mamá la iniciadora en el mundo cultural (también lo son los cuidadores). Los elementos con los que se nace son muy limitados, el niño al nacer no puede caminar, no puede cuidarse, pero tiene una condición que es la intersubjetividad, la facilidad de respuesta a los gestos y a la voz de la mamá, a los sonidos de la mamá, que aunque no entienda aún, la mamá ayuda a desarrollar como apertura del niño, logrando cosas maravillosas en ese entorno, alcanza una responsabilidad muy grande del bebé ante los esfuerzos de comunicarse con ella.

La relación humana adulto-niño es apertura al mundo social y cultural, y establece requisitos y condiciones para que el niño se inserte en el medio cultural. Por esto es necesario poner atención a las interacciones tempranas en las que se inicia el aprendizaje del niño, junto a su mamá crea una infraestructura de significados y el niño se va apropiando del mundo social, va avanzando en su proceso de aprendizaje temprano basado en esa relación de andamiaje que los adultos necesariamente tienen que poner a disposición

del niño. Obviamente hay elementos universales, pero también particularidades propias de cada cultura en esas mediaciones sociosemióticas, y la psicología "debe" reconocer las particularidades de las relaciones madre-hijo; claramente es importante lo universal pero los elementos culturales particulares pueden colocar al niño en ventaja o en desventaja para cuando va a entrar a la escuela.

Para Vygotski la educación es un factor central en el proceso de construcción de lo humano, sea esta escolar institucionalizada, o aquella que se recibe en el contexto familiar. El acceso a conceptos científicos y culturales diversos implican la emergencia y desarrollo de las funciones humanas de acuerdo a los contenidos, las formas, y las herramientas que plantean las prácticas educativas, la educación en general es un elemento constructor del funcionamiento psicológico, influye en un sentido amplio ya que posibilita acceder a lo funcional-estructural del mundo.

Los psicólogos deben prestar más atención a las formas de aprendizaje en el contexto escolar pero sobre todo por fuera del aula, en la comprensión de los procesos interaccionales en los que madres y niños construyen significados y le dan sentido a las diferentes actividades en que se comprometen, a su vida cotidiana, a su práctica social, a su experiencia como madres y a las condiciones culturales e históricas de los diversos contextos donde ocurre el aprendizaje temprano (Lozano y Sánchez, 2010).

He ahí el sentido profundo de la tarea al indagar sobre el desarrollo y aprendizaje humanos, considerando el vínculo estrecho entre las prácticas sociales y el desarrollo

infantil. Este sentido sociocultural de la constitución del sujeto y la pregunta sobre el lugar del psicólogo frente a esta tarea de concebir el desarrollo del individuo y el contexto social y cultural como elementos estrechamente vinculados entre sí, fue una preocupación que marcó el trabajo de Vygotski, su mirada sobre el desarrollo debe ser tomada en cuenta en la actualidad de las teorías psicológicas del desarrollo para acercarse a la contemporaneidad del sujeto humano y su proceso de constitución.

Tal como comentan Triphon & Vonechie (2009) en una afirmación de Piaget sobre la obra de Vygotski en el prefacio a la edición en ruso de *Lenguaje y Pensamiento*:

A mi juicio, la idea dominante de esta obra es que el pensamiento de los niños no puede definirse sólo en función de factores psicobiológicos innatos combinados con influencias del ambiente físico. También, y quizá sobre todo, hay que tomar en cuenta las relaciones entre el niño y el medio social... la estructura misma del pensamiento individual depende del ambiente social (p. 14).

Referencias

Chavajay, P., & Rogoff, B. (2002). Schooling and traditional collaborative social organization of problem solving by Mayan mothers and children's planning skills. *Developmental Psychology*, 25, 139-151.

213

Citación del artículo: Velásquez Guerra, L. (2012). Interacciones tempranas y diversidad de contextos de aprendizaje. *Revista Psicoespacios*, Vol. 6, N. 8, pp. 200-214. Disponible en <http://www.iue.edu.co/revistas/iue/index.php/Psicoespacios/article/view/107>

Recibido 25.07. 2011

Arbitrado 13. 03. 2012

Aprobado 10. 04. 2012

Revista Virtual de Ciencias Sociales y Humanas "PSICOESPACIOS"

Vol. 6- N 8/enero-junio 2012

<http://www.iue.edu.co/revistas/iue/index.php/Psicoespacios>

Cole, M. & Wertsch, J. V. (1996). Beyond the individual-social antimony in discussion of Piaget and Vygotsky. *Human Development*, 39, pp 250-256.

Daniels, H. (2003). *Vygotsky y la pedagogía*. Barcelona: Paidós

Lozano, M. & Sánchez, Y. (2010). *Las interacciones madre-niño y el aprendizaje temprano. Informe de avance para Colciencias*. Bogotá.

Mercer, N. (2001) *La construcción guiada del conocimiento: el habla de profesores y alumnos*. Buenos Aires: Paidós

Piaget, J. (1932/1983). *El criterio moral en el niño*. Barcelona: Fontanella.

Rivière, A. (2002). *La psicología de Vygotski*. A. Machado Libros. Madrid.

Rogoff, B. (1990). *Aprendices del pensamiento*. Buenos Aires: Paidós.

Sánchez, Y. (2006). Interacción y Desarrollo: el lugar de los estudios sobre las interacciones sociales dentro de la psicología. En *Diálogos* No.4, Mayo de 2006. Discusiones en la psicología contemporánea. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

Triphon, A. y Vonechie J. (2009). *Piaget-Vygotsky: la génesis social del pensamiento*. Buenos Aires: Paidós.

Wells, G. (2001). *Indagación dialógica: hacia una teoría y una práctica socioculturales de la educación*. Barcelona: Paidós.

Wertsch, J. (1999). *La mente en acción*. Buenos Aires: Aique.