

# LOS APORTES DEL ENFOQUE HISTÓRICO CULTURAL Y LA EDUCACIÓN CUBANA

## *THE CONTRIBUTIONS OF THE CULTURAL HISTORICAL APPROACH INTO THE CUBAN EDUCATION*

Guillermo Arias BEATÓN<sup>1</sup>

**RESUMEN:** El propósito de este trabajo es explicar el qué y el cómo se han introducido en la Educación cubana, los conocimientos acumulados por el Enfoque Histórico Cultural y de que manera ello ha contribuido a trabajar por una educación para todos y de calidad, incluyendo la educación de escolares con necesidades educativas especiales. Además, se explican las razones históricas, filosóficas, teóricas y metodológicas que sirven y sirvieron de base para la realización de esta labor.

**PALABRAS CLAVES:** educación, enseñanza, políticas públicas, historia, histórico cultural

**ABSTRACT:** The purpose of this paper is to explain what and how were introduced in Cuban education, the knowledge accumulated by the cultural historical approach and how it has contributed to work for a quality education for all, including students with special educational needs. It also explains the historical, philosophical, theoretical and methodological reasons that form the basis for the realization of this work.

**KEYWORDS:** Education; Teaching; Public policies. History; Cultural-historical theory.

### ***PRIMER MOMENTO...***

El propósito de este trabajo es explicar el qué y el cómo se han introducido en la Educación cubana, los conocimientos acumulados por el Enfoque Histórico Cultural<sup>2</sup>. Es un placer hablar de esto, dado que se constituye en uno de los esfuerzos que ha realizado un gran colectivo de trabajo y de personas desde los años finales de los 60 y principio de los 70 del siglo pasado hasta nuestros días.

Esta labor fue tan fuerte y dedicada, en los inicios, que en diferentes trabajos he insistido en que mientras en otros lugares un gran número de científicos y estudiosos de este Enfoque se dedicaban a estudiarlo y conocerlo, para rápidamente escribir decenas de libros y artículos; nosotros estábamos trabajando para lograr, que con la introducción de esos conocimientos, la educación cubana alcanzara los propósitos que se había propuesto un movimiento popular, para el cambio social y de carácter emancipador del ser humano (ARIAS, 2005).

Este movimiento por una educación para todos y de calidad desde sus inicios se basaba en nuestras raíces martianas, que incluían las bases filosóficas, pedagógicas y psicológicas

<sup>1</sup> Profesor Titular; Presidente de la Cátedra L.S. Vygotski na Facultad de Psicología UH La Habana, Cuba. Contacto: gariasbeaton@gmail.com o garias@fq.uh.cu

<sup>2</sup> VASCO URIBE, C. Conferencia magistral plenaria: Calidad de la educación, reforma educativa y transformación social: tres décadas de experiencia y algunas lecciones del caso Colombia. En el Reconocimiento de "Educador del año" en el X Encuentro Internacional de Educación y Pensamiento y III Congreso Nacional por la Calidad de la Educación, Cartagena de Indias, Colombia, mayo de 2009. Donde reconoció que Cuba por haber introducido lo histórico cultural en su educación había tenido otra historia de éxitos en su labor.

de nuestros pensadores del siglo XIX Agustín Caballero, Félix Varela y José de la Luz y Caballero, que insistían en la responsabilidad social de la educación, que era un contenido esencial de la cultura y que ella era una vía esencial para la formación de la conciencia individual de nación y por ello, una forma de lucha en contra del colonialismo español y de cualquier otra tipo de opresión. El enfoque histórico cultural se injertó en este fértil tronco, tal y como lo propone Martí, y fructificó.

El conocimiento de los contenidos de lo Histórico Cultural, en los años mencionados, vinieron a corroborar y consolidar estas ideas y ampliar o detallar el qué hacer y el cómo lograr una educación para todos los cubanos y que permitiera enfrentar los desafíos que se planteaba el proceso de cambio social.

Para esta labor se realizaron estudios, seminarios y debates interminables, investigaciones; así como nuevos estudios en el contexto cubano, para apreciar la factibilidad de los conocimientos aportados, en medio de las condiciones de nuestro país y de nuestras características culturales.

## **SEGUNDO MOMENTO...**

Sobre el Enfoque Histórico Cultural y la Educación, pudiera decir que, estas ideas surgen a partir de diferentes condiciones, lo cual está ampliamente registrado y tratado por múltiples autores (LURIA, 1979, COLE, 1978, VALSINER Y VAN DE VEER, 1996, WERTSCH, 1988, KOZULIN, 1990, ARIAS, 2005 entre otros más); sin embargo, me atrevo a enfatizar que la razón esencial de su desarrollo estuvo mediado por la necesidad de lograr una nueva educación, que exigía una nueva pedagogía y una nueva psicología. Por eso Vygotski y la mayoría de sus colaboradores también se dedicaron esencialmente a los estudios e investigaciones de la educación y formación de las nuevas generaciones.

He dicho también que no creo que sea una casualidad que los conocimientos de este Enfoque hayan tenido un impacto o se hayan develado en medio de procesos revolucionarios y de luchas por reformas sociales como las de los 60 (ARIAS, 2005).

Para los debates que intentan encontrar desesperadamente una continuidad entre las ideas y concepciones de lo Histórico Cultural y otras formas de pensar y de autores anteriores o contemporáneos; deseo insistir de entrada que esas relaciones de continuidad existen y sería un sin sentido, un análisis no social o colectivo, ahistórico y no cultural, el presentarlo como ideas desconectada de todo el acervo cultural que se ha producido desde el inicio mismo de la sociedad y la cultura humana. El Enfoque Histórico Cultural pero, tampoco ningún otro paradigma, es solo el resultado aislado de una mente genial y preclara, que surge en lucha y oposición con otro paradigma reinante. Este tipo de análisis es ahistórico y no dialéctico o no complejo.

De esta manera el Enfoque Histórico Cultural, siendo consecuente con el método que le sirve de base, el materialista dialéctico e histórico, es una síntesis crítica de lo mejor de la cultura humana en el campo de la educación, la pedagogía y la psicología<sup>3</sup>. Por esta razón, vemos contenidos entre sus presupuestos, relacionados tanto con la educación naturalista de las

---

<sup>3</sup> Este es otro de los contenidos que se relacionan con el método electivo que empleaban nuestros pensadores cubanos del siglo XIX

tribus, los propósitos de la cultura y la educación de la *Paideia griega* hasta nuestros días. Claro, también vemos una gran postura crítica, por ejemplo, una paideia para todos, sin esclavitud, sin explotación y sin discriminación. Encarna de esta manera, también, lo mejor del pensamiento de Vives, (1997) Comenio, (1983), Rousseau, (1973), Marx y Engels, ( 1982), Marx, (1965) entre muchos otros.

De una manera quizás no elocuentemente declarada o explícita, para las antiguas civilizaciones, también la educación producía un desarrollo y una formación determinada, lo que explica el por qué se estableció, desde entonces, una educación diferente para las personas que ostentaban el poder hegemónico y otra para los grupos subordinados y que servían de mano de obra y fuerza de trabajo para mantener a los grupos privilegiados. Este estado de cosas de una u otra manera se repitió en la sociedad feudal y también hoy en día pero de manera mucho mas velada y oculta, no obstante las letras y los discursos de los documentos legales y jurídicos (MANACORDA, 2010, PONCE , 1975).

Sin dudas, mas allá de las disquisiciones teóricas y prácticas, detrás de este hecho histórico, hay una gran verdad, quizás la que declara definitivamente Vygotski de que la *Educación debe promover el desarrollo, arrástralo con nuevos contenidos a nuevas formaciones*<sup>4</sup>. Siempre se ha creído explícita o implícitamente que la educación produce un nuevo desarrollo. Solo que la declaración teórica y práctica, definitivamente, fue formulada por Vygotski.

De aquellos aportes que hizo Vygotski y lo Histórico Cultural, esta explicación es una de las mas importantes y que comprende toda la concepción humanista y optimista que se ha ido forjando de manera contestataria por cientos de personas, grupos y generaciones completas en la historia de la sociedad humana. Esta *declaración o formulación precisa que la educación promueve el desarrollo o de que la educación es válida solo cuando produce un nuevo desarrollo*<sup>5</sup>.

Esta concepción Histórico Cultural y vygotiskiana, se opone o enfrenta a las posiciones fragmentadas y reduccionistas, que han predominado en los regímenes sociales, de que el desarrollo es un producto o una función esencial de los mecanismos biológicos, genéticos, fisiológicos, de las estructuras del sistema nervioso y que la educación solo tiene como fin preparar al sujeto para ser mano de obra, dándole los conocimientos, las herramientas o la información necesaria para una mejor adaptación o en el mejor de los casos para estimular un desarrollo que se producirá mediante los mecanismos internos del sujeto. No se llega a establecer una clara y delimitada relación entre la función educativa y el desarrollo humano integral y multilateral, de naturaleza cultural, lo que sí hace Vygotski en su análisis, histórico cultural, sobre el desarrollo y la formación del ser humano (VYGOTSKI, 1991, 1993,1988).

A mi juicio, este análisis y esta formulación que se logra en este Enfoque es mucho más consecuente, con lo que se postuló en la Paideia como expresión de la conciencia humana y muy estrechamente relacionado con lo mencionado por Marx de que la esencia humana es el

---

<sup>4</sup> No me voy a detener en la necesidad de debatir algunas inconsistencia en relación con esto en la actualidad, solo les alerto que existen, como por ejemplo lo que define como política la UNESCO y los métodos que propone.

<sup>5</sup> Este es otro contenido muy relacionado con lo dicho por nuestros pensadores del siglo XIX, cuando fundamentaban la relación entre la educación y la formación de la conciencia e identidad nacional y la necesidad de la emancipación humana. Ellos no lo formularon tal y como está en lo histórico cultural pero señalaron el valor concreto de la educación.

conjunto de las relaciones sociales y que Vygotski emplea excelentemente cuando formula su ley de la Génesis Fundamental del Desarrollo<sup>6</sup>.

Es importante este análisis del significado de las relaciones sociales y su papel en la educación del desarrollo humano, porque el marxismo establece una diferencia clara entre el sistema de interacción de los seres vivos anteriores al ser humano y el de las relaciones sociales. Para el marxismo las interacciones están relacionadas con resultados inmediatos y preestablecidos, comportamientos rígidos y proveniente de los instintos, no se da un intercambio de contenidos nuevos y por lo tanto no se produce un nuevo producto. Una muestra de ello es que los seres vivos anteriores al ser humano llevan cazando de la misma manera durante milenios.

El ser humano, de manera diferente y esencialmente, a través de las relaciones sociales o interpersonales, generalmente, produce algo nuevo, siempre aprenden algo diferente, siempre se educan de una u otra manera. Siempre, se produce algo de desarrollo (MARX Y ENGELS, 1982, MARX, 1965).

Estas dos condiciones hacen que lo histórico cultural y concretamente Vygotski, de nuevo haga una formulación precisa y concreta sobre cómo se debe operacionalizar el proceso de la educación, la enseñanza, las ayudas, el aprendizaje y el desarrollo. Formula por eso también, su concepto o mejor dicho su explicación de la Zona de Desarrollo Próxima, inminente o posible.<sup>7</sup>

La explicación de la operacionalización de la zona, que aun necesita seguir siendo trabajada, tiene la característica esencial de indicar el papel de los adultos, familiares, coetáneos y maestros, en las ayudas, pero a su vez insiste en un aspectos hasta hoy polémico y no resuelto de la labor educativa y pedagógica, que destaca que estas ayudas no deben comenzar por la demostración o el decirle al sujeto que aprende, lo que tiene que hacer, sino que las ayudas, deben estar orientadas para que el sujeto que aprende, pueda hacer desde el primer momento por sí solo, hasta donde sea capaz de acuerdo con el desarrollo anterior logrado, la tarea que se orienta o él selecciona para hacer; defendiendo de esta manera el papel activo del sujeto y de lo que este pueda hacer, por si solo, en su proceso de aprendizaje, lo cual es un legado del pensamiento progresista en la educación.

Hay algunos estudiosos de Vygotski que han dicho que yo inventé eso de los niveles de ayuda y que Vygotski no habla de eso. En cierta forma pudiera ser, solo que yo insisto por una parte, en algo desarrollado por los continuadores de Vygotski en la ex Unión Soviética, e insisto, además y quizás esa sea mi pequeña contribución a esta explicación, y es que la intención de Vygotski, es destacar por un lado, el papel activo del maestro como organizador de los contenidos de la enseñanza y promotor de las ayudas que necesita y solicita el escolar y por otro el papel activo del sujeto que aprende, y que esto está considerado en su operacionalización,

---

<sup>6</sup> En esta definición, esencial de este Enfoque, también jugó históricamente una lugar importante lo planteado por Janet y que Vygotski reconoce y referencia en uno de los análisis donde formula esta ley, dando muestra de su concepción filosófica general y su conocimiento de cómo la psicología de su época había trabajado ya la naturaleza social de lo psicológico en el comportamentalismo francés , aunque también objeto de crítica por parte de este autor.

<sup>7</sup> Es de destacar, que no obstante sus sólidas bases, al igual que con Janet, para estas explicaciones, Vygotski en la presentación de este concepto de Zona hace referencia a Dorothy McCarty y los estudios de contenido comportamentalista que hace esta autora, sobre el desarrollo del lenguaje en los segundos hijos, por la ayuda que recibe del primer hijo, o hermano, el cual según Vygotski se constituye en el coetáneo más capaz (VYGOTSKI, 1988). Vygotski da muestra inclusive de su ética científica de seguir haciendo lo que las tendencias ideológicas reaccionarias de su país en ese momento, le están criticando.

cuando habla de las ayudas en el concepto de la zona. Creo que mi aporte es develar y concretar su posible e implícita intención u orientación, que ya está muy bien explicada en sus trabajos en Psicología Pedagógica. Un curso breve y en la Introducción que él escribe al libro de Thorndike (VYGOTSKI, 1991 y 2001).

Otro contenido, sin precedente en la obra de Vygotski, es el intento de explicar y teorizar acerca de cómo el sujeto interioriza o se apropia en términos de Marx, de los contenidos de lo social o de lo cultural y que se transmiten a través de las relaciones sociales (la actividad y la comunicación). Mi denominación de este proceso, es el cómo el sujeto conforma o configura en subjetividad, en ideal, en psíquico y psicológico los contenidos objetivos o materiales de lo social y lo cultural que son históricos.

Sin dudas, esto también fue un propósito también de James, Baldwin, la Gestalt, Piaget y otros, pero a mi juicio la mejor explicación hasta ahora y que por cierto está aun inconclusa, es la que contiene lo Histórico Cultural y anunció Vygotski, dado que aquellos autores y escuelas no pudieron asumir plena e integralmente el método dialéctico de producción del conocimiento.

El empleo de la existencia de una energía para explicar este problema de la subjetividad, en Dewey y Spearman, por ejemplo, es un intento de explicar este complejo problema de lo psicológico, el proceso de formación de la Gestalt es otra manera de aproximarse a este problema de hacer subjetivo lo objetivo y material, lo de la apercepción de Herbart también lo es. La explicación de Piaget a partir del concepto de la asimilación de la biología, de la acomodación y la asimilación de las estructuras y los contenidos cognitivos es una brillante aproximación a esta explicación, que Vygotski las tuvo en cuenta pero desde otra concepción general, el método dialéctico, y por eso les hizo las críticas pertinentes y por ello logró mediante este proceso de pensar y crear, una nueva hipótesis más integral y propia del objeto de estudio, logrando así una nueva producción de conocimientos acerca de este importante problema para las ciencias psicológicas.

En mi libro titulado *La Persona en el Enfoque Histórico Cultural* (ARIAS, 2005) haciendo alusión a que cuando Vygotski aun no tenía una explicación<sup>8</sup> de cómo se produce la interiorización de los contenidos de la cultura que le llegan al ser humano a través de las diferentes formas de organización de las relaciones sociales en la educación, hago alusión a que, en sus trabajos inconclusos y fragmentados de la *Historia de las Funciones Psíquicas Superiores*, emplea el análisis del proceso de la alimentación como analogía, al igual que Piaget, pero deja claro que es solo una analogía y sigue buscando hasta encontrar su hipótesis definitiva en los años 33 del siglo pasado.

Esta explicación, que aun necesita de estudios y precisiones, es la relacionada con los conceptos y explicaciones, contenidos en la llamada ley de la Situación Social del Desarrollo o la Dinámica del Desarrollo, el papel de la vivencia en ella y de la atribución de sentidos a aquellos hechos o situación que le llegan por las relaciones sociales (actividad y comunicación) y que de una u otra manera, se constituyen en la fuente y el origen del proceso de formación y

---

<sup>8</sup> En el año de 1930.

desarrollo de la subjetividad, la psiquis, lo psicológico o la mente humana, y que se consolida o conforma definitivamente por medio de esta nueva ley formulada en 1933<sup>9</sup>.

Desde mi interpretación, la gran diferencia entre la hipótesis de Vygotski y la de una energía inmanente de Dewey, Spearman, una Gestalt que ocurre, de pronto, y como producto de procesos internos y ahistóricos o la asimilación y la acomodación de Piaget, que también se producen por cuenta de los procesos internos, aunque en este se observa un papel más importante de las interacciones con los adultos; es que en Vygotski, hay una constante y sistemática interdeterminación mediada por los procesos interpersonales e intrapersonales y que ellos son los constituyentes y no solo uno u otro es lo determinante, sino la acción mediada de los dos, lo que resulta de esos nexos y de esa dinámica en un ser en particular, en un ser social a decir de Marx. Lo uno y lo otro se median, con todo el contenido de lo que tienen constituido, e incluso lo dado históricamente, que les permite producir vivencias a lo interno del sujeto (intrapersonal) sobre lo que impacta al ser humano desde lo interpersonal y los contenidos culturales que le llegan por medio de los otros, la actividad y la comunicación. Son estos contenidos y estas relaciones las que son vivencias y atribuidas de sentidos y que cambian con la propia formación y el desarrollo humano en cada momento histórico individual e intrapersonal del sujeto, en formación y desarrollo constante, a partir de lo que recibe desde lo social y lo cultural.

Las vivencias se producen de acuerdo con el contenido psicológico ya constituido, en la persona, por este mismo proceso en momentos anteriores y desde el mismo nacimiento del niño y que van configurando lo intrapersonal o su psicología de una naturaleza social y cultural a partir de lo que ya trae constituido desde lo biológico en los inicios de su nacimiento y se va trocando paulatinamente. Por eso la máxima de que las funciones psíquicas naturales se transforman en funciones psíquicas superiores o de naturaleza cultural (VYGOTSKI, 1987, 1996).

Este es el proceso que algún día tendrá que tener en cuenta, definitivamente la educación, la pedagogía, la psicología; los maestros, los familiares y los sistemas de educación y de enseñanza, para que existan verdaderos aprendizajes y se puedan evitar los escolares que, en gran número aprenden menos y fracasan más en su intento de cursar los estudios más elementales en la educación pública de hoy y que sabemos, por lo histórico cultural, que no son un producto de un desarrollo fatal del escolar, sino de una inadecuada organización y orientación de la labor educativa, para esos escolares, que no produce, en ellos, las vivencias y los sentidos adecuados para promover el desarrollo posible y deseado.

Los estudios e investigaciones realizadas con mi tutoría, ilustran e indican el gran cúmulo de vivencias que se producen en los escolares que no aprenden adecuadamente en las escuelas y el papel de las erráticas formas de educación y de enseñanza de los familiares primero y de los maestros después, que lo impiden.

El sin número de situaciones y hechos inadecuados a la naturaleza humana, que se producen en la historia del sistema de relaciones sociales, de las actividades y la comunicación, desde la más temprana edad con estos sujetos en desarrollo, producen esas vivencias que atribuyen sentidos y forman significados que deterioran o configuran contenidos negativos en

<sup>9</sup> Esta insistencia en mis trabajos y esta posible explicación de la relación entre estas dos leyes es lo que considero una de mis contribuciones a la producción de los contenidos explicativos de lo histórico cultural y que incluye lo que rusos y cubanos han dicho sobre esto.

el desarrollo de su subjetividad, que incluso dañan los procesos de memorización, del lenguaje y del pensamiento, por no destacar solo los efectos negativos que producen en el sistema de sus necesidades, motivos, intereses, sentimientos ideas y el comportamiento en general en constante formación y alteración como consecuencia de dicha dinámica (ZAMORA, 2007, GONZÁLEZ, 2008, RODRIGUÉZ, 2011)<sup>10</sup>.

Los estados vivenciales llegan a ser tan fuertes para el sujeto en desarrollo, que sin dudas, pudieran constituirse en una de las causas del llamado estrés sostenido que según LEDOUX, (2001) puede producir alteraciones en la estructura celular del cerebro y su funcionamiento<sup>11</sup>.

Otro elemento a destacar, empleando el estudio de lo que se produce en posibles casos en los que se pudieran alterar el desarrollo como en los niños con posibles daños cerebrales, se ha podido constatar que cuando el proceso educativo o el sistema de relaciones interpersonales se adecua a las características del sujeto en formación y se actúa de manera tal, que se garantiza un proceso vivencial favorable a los propósitos de la educación y el desarrollo, el proceso de aprendizaje no se altera y tampoco se alteran la formación de los contenidos psicológicos del sujeto y donde se suponía que se pudiera producir una dificultad específica de aprendizaje, una hiperactividad, una falta de atención y concentración, un fracaso escolar, no se producen, gracias a una dinámica más ajustada a las exigencias de la educación y a las posibilidades del sujeto (ZAMORA, 2007 y RODRIGUEZ, 2011).

En tercer lugar, el estudio y seguimiento, con mi supervisión, acerca de la atención a escolares que han estado sometidos durante años a inadecuadas formas de educación y de enseñanza, se ha podido observar, como a medida que cambian los contenidos de las relaciones sociales con ellos, de los actos, las acciones y definitivamente la actividad y las formas de comunicación, se van constituyendo vivencias de otros contenidos y signos provocando cambios significativos de sentidos atribuidos por el sujeto a dicha labor educativa y a la escuela. Colateralmente se producen cambios significativos en su sistema de necesidades, motivos, emociones, sentimientos y comportamientos en general, que también modifican los contenidos del desarrollo de los procesos intelectuales y de nuevas y positivas vivencias y la atribución de mejores sentidos para el sujeto, a medida que se hace más organizada, sistemática y constante la labor educativa de calidad que produce nuevos y mejores aprendizajes y desarrollo (ZAMORA, 2007).

Resulta muy difícil en estos estudios determinar las causas primarias o secundarias en esta dinámica tan compleja y por eso preferimos denominar este proceso de dinámica causal (ARIAS, 2009), donde las causas están tanto en una dirección como en otra, tal y como se considera que estas actúan en el modelo de la complejidad o de una buena y consecuente concepción dialéctica, de multicausalidad o mediación.

Para este modelo o esta hipótesis histórico cultura enunciada a partir de los presupuestos de Vygotski y trabajada por nosotros, la energía está, existe o sea, la energía que

<sup>10</sup> Lic. Elsa Cristina Rodríguez Bastó, Tesis de Diploma. La atención a escolares con problemas en el aprendizaje en la Ciudad Escolar 26 de Julio. Universidad de Oriente, Santiago de Cuba, Cuba, 2011; Lic. Inti González Chardik. Tesis de Maestría Las dinámicas causales en los trastornos emocionales y de la conducta, Universidad de La Habana, 2008; Lic. Santa Nereida Zamora Suárez, Tesis de Maestría, Las dificultades y problemas en el aprendizaje escolar. Incidencia y dinámica causal, 2007

<sup>11</sup> Destacándose como este órgano biológico esencial, es también de naturaleza social, cultural e histórica (VYGOTSKI, 1987, GREENOUGH, 1975, ARIAS, 2005)

mueve al sujeto en un sentido u otro, pero no es inmanente, no está dada de una vez y por todas, es un producto histórico cultural personal, es producida por la dinámica de la mediación entre los contenidos sociales y culturales su organización y dirección y los contenidos que se han ido y se van constituyendo a lo interno del sujeto, producto de esta misma dinámica del desarrollo o de las diferentes situaciones sociales del desarrollo que ocurren desde el nacimiento del sujeto, en el contexto de sus relaciones sociales.

Por último, creo que se puede considerar como otro de los grandes aportes de lo Histórico Cultural y de Vygotski a la educación, sus hipótesis, que aun debemos seguir trabajando para precisar y depurar, de que las funciones o procesos psíquicas superiores, incluidos los emocionales que aun no se han estudiado como se debe, son una función de la cultura, de lo interpersonal, un proceso de formación y desarrollo de la función simbólica y del signo que son de naturaleza social e histórica y no solo un producto del proceso de maduración orgánico que es biológico y evolutivo.

Por eso Vygotski y sus colaboradores, nos hablan del desarrollo cultural cuando se refieren al proceso de formación y desarrollo de los procesos psicológicos específicamente humano y que como ya he mencionado, en otros momentos, se corresponden, incluso, con dudas que se pueden ya encontrar desde Darwin, que se precisan con Huxley (1939) y en biólogos mas actuales como Gould, (1997), Tobach, (1999), Lewontin, Rose y Kamin, (1987) entre otros. Que reconocen que en el proceso de formación y desarrollo humano actúan además de las leyes biológicas, con más prevalencia las leyes psicosociales. Esta es otra línea de pensamiento que refuerzan las ideas acerca de la naturaleza histórico culturales y social de la psiquis humana, planteada por Vygotski sus colaboradores y continuadores, incluso desde otra visión de la relación entre lo biológico y lo psíquico, como una nueva cualidad que participa en el proceso de adaptación activa del ser humano.

El hecho de que Vygotski sustente la idea de que las funciones o procesos psíquicos superiores o culturales se formen y desarrollen por el dominio y aprendizaje de los medios producidos por la cultura como el lenguaje, el dibujo, la escritura, el cálculo y los conceptos o significados , es un ejemplo de lo que de manera general y filosófica definen Marx, Lenin y Gramsci (MANACORDA, 1969) sobre la importancia de una educación basada en la apropiación de los contenidos esenciales de la cultura producida por la sociedad humana y que todo este proceso concluye con el proceso de formación de los contenidos de la conciencia, el dominio de la propia conducta y de toda la personalidad (VYGOTSKI, 1991, 1987).

Otro análisis esencial que complementa y de hecho refuerza éste de la naturaleza social y cultural de la educación, que produce y promueve el desarrollo integral y multilateral del ser humano, es la concepción optimista del proceso de formación y desarrollo por medio de los mecanismos de compensación cultural, en el caso de los escolares con algún tipo de déficit biológico. O sea, que incluso en estos escolares las dificultades biológicas no tienen porque explicar de manera absoluta, que se produzcan alteraciones en la formación y el desarrollo psicológico.

Otros contenidos importantes para una educación desarrolladora serían el conocimientos y las acciones con los objetos, el papel del juego en el desarrollo infantil, la importancia de guiar el desarrollo desde la mas temprana edad, sin violentarlo y a través de la

noción de los períodos sensibles, la concientización de los procesos de la pre lectura y la pre escritura y de los procesos posteriores de la enseñanza elemental y básica.

También han resultado contenidos esenciales para este Enfoque, aunque muy poco trabajados por las políticas y el hacer de la educación mundial y que nosotros si tuvimos mas en cuenta son: la necesidad de crear una psicología propia del maestro que lo ayude a consolidar su concepción del desarrollo y de la educación, la noción amplia de la educación en la familia, la escuela y la sociedad, la integralidad del desarrollo humano, la concepción de las actividades rectoras, las bases orientadoras del aprendizaje, el papel de la comunicación, la modelación gráfica y lingüística entre otros contenidos, los que han sido una guía para el proceso de introducción de estos conocimientos en las prácticas educacionales cubanas.

En los subsistemas educacionales donde más se han introducido algunos de estos aspectos son los de la Educación Inicial y Preescolar, la Educación Primaria, la Educación Especial y la Universitaria.

### **TERCER MOMENTO... QUÉ SE HA PODIDO HACER...**

Lo que se ha obtenido en la Educación Cubana, que no es todo lo que se pudo haber logrado, se debe al menos a tres causas históricamente condicionadas, la primera el haber contado con un pensamiento y una acción revolucionaria durante todo el siglo XIX, que tenía los más ambiciosos intereses independentistas de que la nación cubana y su pueblo se liberaran del colonialismo español y la educación se constituyera en un instrumento imprescindible para la formación y desarrollo de la conciencia necesaria, para estos propósitos.

Filósofos y revolucionarios como Caballero, Varela, Luz y Caballero y José Martí, creyeron y nos lo transmitieron, que a través de una buena educación se podía formar una conciencia de la necesidad de una independencia y autonomía del país que promoviera no solo la acción revolucionaria, sino también, que creara las condiciones para el desarrollo posterior de la nación (LUZ Y CABALLERO, 2001, MARTÍ, 1975, ARIAS, 2005).

Estos presupuestos, considerados una causa primaria u originaria para una educación formadora de consciencia o sea, como una educación que produce el desarrollo humano, nos preparó o condicionó para asumir, en un segundo momento y más plenamente lo que Vygotsky y lo histórico cultural, en medio de otro accionar revolucionario, al inicio del siglo XX, también declarara científicamente que la educación produce o conduce el desarrollo. No es descartable, entonces que la tercera causa sea lo que produce esta alianza, un nuevo momento en Cuba, de lucha por una nueva y verdadera independencia.

De esta manera los logros alcanzados por la Educación cubana son un producto de un desarrollo social y cultural del pueblo cubano mediado por estas condiciones históricas, sociales y culturales por las que ha transitado.

Hecha esta salvedad, pasaré a enumerar y explicar brevemente algunas de las transformaciones que se han realizado en la educación cubana y que de una u otra forma están vinculadas con el legado de lo Histórico Cultural, que se asienta en la cultura pedagógica y educacional cubana producida por nuestros pensadores del siglo XIX y las exigencias de un proceso revolucionario.

Desde 1965, la naciente Educación de 0 a cinco años se orientó por lograr no solo la protección y el cuidado higiénico sanitario sino además y sobre todo, de promover la educación y el desarrollo básico de estos niños y niñas.

De esta manera se invitaron investigadores soviéticos para realizar con ellos de manera conjunta investigaciones que crearan las condiciones necesarias para la organización de los programas educativos y para el desarrollo infantil. Estas investigaciones se hicieron a partir de los presupuestos que contenía el Enfoque Histórico Cultural, aunque desde nuestro método materialista dialéctico e histórico, también se consideraron, pero de manera crítica otras concepciones existentes como las provenientes de la pedagogía operativas o constructivistas piagetianas, las psicométricas como las de Lorenzo Filho, Brunet y Lezine, las conductistas y neoconductistas entre otras, en boga en ese tiempo.

Cuando insisto en la postura crítica quiero decir que tomamos en cuenta estos criterios para reforzar y profundizar, nuestra orientación trazada de que la educación es la que produce el desarrollo. La crítica a estas concepciones permitió hacer la inversión, cuando fue necesario, del sentido y los significados de estas explicaciones, por ejemplo, si las posiciones psicométrica mostraban que existían niños que no alcanzaban en un momento determinado un desarrollo consecuente, para aprender a leer y a escribir, entonces teníamos que insistir en que este proceso, que no solo se producía de manera natural o espontánea, se organizara mejor y produjera una adecuada educación para producir o promover ese desarrollo que las pruebas no podían evaluar. Este es el método de la inversión, el mismo que convirtió la dialéctica de Hegel en dialéctica materialista e histórica. Lo que nosotros lo aplicamos, también con los conocimientos que nos proporcionaba la labor científica y teórica, en la introducción de los cambios necesarios en las prácticas educativas<sup>12</sup>.

Producto de este trabajo que se continuó siempre con el propósito de mejorar constantemente estos programas, se logró crear una institución infantil centrada en un sistema de relaciones emocionales favorables, como base para el logro de un aprendizaje y consecuente desarrollo intelectual, afectivo y volitivo.

Por la misma razón, se incluyó en esos programas, las tareas para promover el desarrollo de la autonomía y la independencia del niño desde la más temprana edades y el contacto con los objetos y las acciones con ellos como la necesaria e inicial, labor educativa para promover el desarrollo de la percepción de todos los tipos, la memoria, el lenguaje en su función comunicativa, la formación y desarrollo de lo simbólico, del signo y el significado y el desarrollo motor e intelectual integral<sup>13</sup>.

Además, se organizó de manera sistemática los diferentes tipos de juego y en particular el juego de roles o de papeles que conjuntamente con el dibujo, se constituyen en tareas educativas esenciales para continuar promoviendo el desarrollo de los procesos psíquicos

---

<sup>12</sup> Esta labor fue un mérito indiscutible de la Ca. Vilma Espín que estimuló esta labor y convocó a pedagogos, psicólogos y médicos entre otros especialistas a trabajar en post de lo que se logró y que aun se mantiene.

<sup>13</sup> En este proceso mencionado, sin dudas están presentes los puntos de vistas desarrollados también por Pestalozzi, Montessori, Piaget, Wallon, entre otros, estudiados e introducidos críticamente.

superiores y en particular y de manera muy esencial el desarrollo posterior del símbolo, el signo y el significado que resultan esenciales para el aprendizaje infantil en toda la edad escolar.

Fue fundamental también la inclusión en la edad de cinco años las tareas de la pre escritura y la pre lectura, donde el objetivo principal no es enseñar a leer y a escribir, pero sí desarrollar proceso conscientes en el niño acerca de que el lenguaje oral que ha empleado para su comunicación durante todo esos años, está formado por sonidos y que esos sonidos se pueden representar simbólicamente de diferentes formas e incluso representar gráficamente, lo cual refuerza la función simbólica que se ha trabajado y que para las concepciones histórico cultural, son la prehistoria de la escritura y las bases tempranas del pensamiento lingüístico y abstracto generalizador de la adolescencia, la juventud y la adultez.

Esta labor diseñada así en la Educación infantil cubana, es considerada uno de los aciertos esenciales a través de los cuales nosotros podemos obtener hoy en día, los altos resultados en el aprendizaje y la adquisición de la lectura, la escritura y el cálculo en los dos primeros grados iniciales de la enseñanza y que crea las condiciones para un mejor desarrollo ulterior, aunque estamos convencidos de que aun se pudieran alcanzar con más plenitud, estos aprendizajes y el desarrollo que de ellos se deriva.

En la enseñanza primaria, también se trabajó desde los presupuestos del Enfoque Histórico Cultural, a partir de los trabajos de López Hurtado, 1991, 1992, Siverio, 1980, 1988, 1991 entre otros, al crear el método fónico, analítico y sintético, para la adquisición de la lectura y la escritura, como la vía más adecuada del desarrollo que se logra en los niños desde el trabajo preescolar. Aquí se aplicó un conocimiento alcanzado por los estudios de las exigencias de lo métodos de lectura y que de una u otra manera señalaban que cualquier método enseña a leer y a escribir a los niños, cuando el maestro domina el método y el niño posee el desarrollo de base para aprender con dicho método.

El método seleccionado no impide que el maestro emplee otros, cuando sea necesario para alcanzar el propósito de que el niños adquiera estos medios esenciales de la cultura en el primer grado o cuando más en el segundo.

En la conformación del método se tuvo en cuenta el desarrollo del lenguaje propio del niño cubano y sobre todo lo que se lograba en la educación preescolar, por eso se emplean el análisis y la síntesis de frases y palabras propias del lenguaje infantil en su contexto, lo cual además de la Pedagogía cubana y lo histórico cultural, es propio de la concepción de Freire y de otros estudiosos de la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura.

Se insiste en el análisis fónico en el contexto del análisis en general y de la síntesis de la palabra, para evitar solo una memorización repetitiva o mecánica del sonido y que se logre emplear una memorización mediada por otros aspectos simbólicos, como es la memoria como proceso superior o cultural. No es el aprendizaje mecánico del sonido, cómo se emplea en lo fónico tradicional, sino en su contexto cultural y de sentidos, en la palabra, en la frase y en el lenguaje del niño. Aquí se aplica la doble estimulación, proceso que permite un aprendizaje y una memorización de más calidad (VYGOTSKI 1991, 1993, 1994).

En la orientación de la labor educativa, resultaron importantes, los presupuesto y los trabajos de BOZHOVICH, (1976), ROLLOF, (1987) LABARRERE (1996 y 1996a) y

ARIAS, (1984) de base histórico cultural, para orientar la labor de los maestros y familiares con sus estudiantes e hijos. Se insistía en la importancia de formar necesidades, motivos e intereses para el estudio como producto de las influencias familiares y sociales, así como de los aprendizajes anteriores de calidad, para lograr nuevos y más complejos aprendizajes y desarrollo.

En otra de las educaciones donde más se han introducidos los presupuestos y conocimientos de lo Histórico Cultural, es en la Educación Especial, haciendo justicia a Vygotski y a este Enfoque (VYGOTSKI, 1989), por ser una de las producciones más genuinas, ricas y optimistas de este sistema de conocimientos, acerca de la educación y el desarrollo humano y que consolida la concepción de que la educación no solo promueve y produce el desarrollo, sino que también, cuando se organiza por medio de métodos y procedimientos culturales se compensan las alteraciones secundarias en el desarrollo que son producidas por los déficits biológicos, cuando no se produce esta forma de educar (ARIAS, 1979,1986, 2012).

Los conocimientos históricos culturales contribuyeron a trabajar, en la Educación Especial, por un sistema de evaluación y diagnóstico basado más en la búsqueda de una explicación y un programa de labor educativa compensatoria y por el desarrollo, que por medios psicométricos, descriptivos y clasificatorios como incluso se sigue haciendo en nuestros días en el resto del Mundo (ARIAS, 2001). Aunque no se pueda decir que se hayan alcanzado todos los propósitos planteados, se continúa trabajando a sabiendas que esto es un proceso complejo, lento y de tiempo, dada la fuerza de las viejas y tradicionales influencias culturales y los efectos del pragmatismo, positivismo e instrumentalismo aun existentes, en el mundo.

Otro conocimiento esencial que rige en la organización y funcionamiento de este tipo de educación es que el proceso de educación, desarrollo y compensación de los niños con discapacidad se produce y explica por medio de las mismas leyes y principios históricos culturales que para el resto de los demás niños. Esto se constituye en la base para la preparación de las condiciones de una educación inclusiva cuando las condiciones de la educación general, lo permitan. Mientras tanto en nuestro país la Educación Especial tiene una función de tránsito hacia este tipo de escuela, contribuyendo a desarrollar, compensar y lograr las condiciones que le permitan al escolar, con algún tipo de discapacidad, poder cumplir con el aprendizaje y el desarrollo de la escuela en general. Esta última condición también se corresponde con lo planteado en el Enfoque Histórico Cultural y por el propio Vygotski.

La concepción de que las discapacidades no se producen solo o directamente por los déficit biológicos, sino por las desfavorables condiciones sociales y culturales en la que vive y se desenvuelve el sujeto, portador de dichos déficits, es uno de los conocimientos que rigen la organización y funcionamiento de la educación para este tipo de escolar, sea conjuntamente o de manera especial y ello le brinda a esta educación un carácter más optimista.

Por último, en esta apretada síntesis deseo insistir en dos principios y en la introducción de dos conocimientos de lo Histórico Cultural que se aplican en nuestro país, uno con muchos logros aunque sin alcanzar aun todo lo que se puede y debe lograr y el segundo que se tiene como un propósito aun no logrado en lo esencial, pero en el que se trabaja por ello.

Me refiero en el primer caso a la labor conjunta y estrecha de la familia con la escuela y la comunidad, cómo la única forma de materializar la idea de nuestros primeros pedagogos

en relación con la amplia responsabilidad social de la educación y en lo Histórico Cultural, el principio de que la educación para que sea desarrolladora, debe realizarse en conjunto entre la familia, la escuela y la sociedad. Nuestra escuela alcanzó altísimos niveles en la relación hogar escuela o sea, en su trabajo conjunto y hoy en día, continúa insistiendo en este importantísimo aspecto como centro, siempre, en la búsqueda de la mayor calidad posible de nuestra labor educativa.

El segundo aspecto es algo que dilucida Vygotski en uno de sus primeros trabajos publicados, *Psicología Pedagógica. Un curso breve*, obra no considerada por muchos, aun de base histórico cultural, pero que a mi juicio, sí contiene los análisis iniciales de lo que serán luego las ideas, concepciones y explicaciones de este tipo de sistema de conocimientos (ARIAS, 2005).

En este libro aborda un problema que posteriormente no retoma más explícitamente, aunque sí atraviesa toda su obra posterior y se encuentra presente, como ya señalé, en su brillante conceptualización y operacionalización del desarrollo humano, en la zona de desarrollo próximo, inminente o posible y también en su concepción y explicación del dominio de la propia conducta como centro del desarrollo de la voluntad, de la independencia, la autonomía y el papel activo del sujeto en su vida. Me refero a la polémica histórica en la Pedagogía de si es el maestro el que ocupa el papel central y activo en el proceso de la educación del sujeto o es el estudiante el que ocupa este papel. En este aspecto de trascendental importancia Vygotski, guiado por su método genuinamente dialectico o complejo, nos señala que son los dos los que poseen una papel activo, lo que uno estaría en función del otro y que no pudiera ser de otra manera, porque en la labor educativa se hacen imprescindible tanto, las fuerzas interiores que promueven la educación, como la organización, guía y orientación del maestro y lo que posee el estudiante como formación y desarrollo cultural. Por este análisis esencial, que invito a todos a estudiar con mayor detenimiento, es que yo formulo que el problema esencial de la pedagogía y de la educación es:

Que el maestro posea la formación y el desarrollo intrapsicológico y personal, a partir de una formación social y cultural amplia, que le permita organizar y guiar un proceso educacional, que garantice la participación activa y productiva de sus estudiantes en el proceso de apropiación de sus conocimientos y con ello alcanzar sus posibles desarrollo y autodesarrollo.

En esto se trabaja, entre altas y bajas, en la Educación cubana, porque es nuestro deseo y propósito lograrlo, pero sería muy pretencioso, de mi parte, declarar aquí que se ha alcanzado...

## REFERÊNCIAS

ARIAS, G. *La Educación Especial en la Republica de Cuba*. Jornada Internacional de Estimulación Precoz. Fundación Mediterraneo, España, 1979 (Material Inedito).

\_\_\_\_\_. *La Educación Especial en Cuba*. Su desarrollo y perspectivas. Conferencia Especial. Congreso PEDAGOGIA'86, 1986. Materiales del Congreso.

\_\_\_\_\_. *Evaluación y Diagnóstico en la Educación y el Desarrollo*. Desde el Enfoque Histórico Cultural. Editor Laura Marisa Carnielo Calejon Sao Paulo, Brasil, 2001.

\_\_\_\_\_. *La Persona en el Enfoque Histórico Cultural*, Editora Linear B, Sao Paulo, Brasil, 2005.

\_\_\_\_\_. *A dinâmica causal das alterações do processo de formação da personalidade em: Escola de Vigotski* Organizadores: Marilda Gonçalves Dias Facci, Silvana Calvo Tuleski y Sonia Mari Shima Barroco Eduem-Editora da Universidade Estadual de Maringá, 2009.

\_\_\_\_\_. *Pressupostos teóricos e metodológicos da educação Especial em Cuba: a busca por qualidade de vida*, em: Educação e saúde de grupos especiais Organizadores Miguel Chacón y Maria José Sanches Marin, CULTURA ACADEMICA Editora, Marília, Brasil, 2012.

BOZHOVICH, L.I. *La personalidad y su formación en la edad infantil*. Editorial Pueblo y Educación, La Habana, 1976.

COLE, M., JOHN STEINER, V., SCRIBNER, S. & SOUBERMAN E. (Eds.) L.S. Vygotsky *Mind in society: The development of higher psychological processes*. MA: Harvard University Press, 1978.

COMENIO, A. J.: *Didáctica Magna*, Editorial Pueblo y Educación. C. de La Habana, Cuba, 1983

GOULD, S. J. *La falsa medida del hombre*. Editorial Drakontos, Crítica, Barcelona, España, 1997.

GREENOUGH, T. W. *Modificación experimental del cerebro en desarrollo*. American Scientist, 63: 37-46, 1975.

HUXLEY, J. *Ensayo de un biólogo*. Editorial Sudamericana, Buenos Aires, 1939.

JAEGER, W. *Paideia. Los ideales de la cultura griega*. Editorial de Ciencias Sociales, La Habana, Cuba, Tomo 1, 2010.

KOZULIN, A. *La psicología de Vygotski*. Alianza Editorial, Madrid, España, 1990.

LABARRERE SARDUY, A. *Interacción en zona de desarrollo próximo. Qué puede para bien y qué para mal*. ICCP-ARGOS, La Habana, 1996.

\_\_\_\_\_. *Pensamiento, análisis y autorregulación de la actividad cognitiva de los alumnos*. La Habana, Editorial Pueblo y Educación, 1996.

LEDOUX, J. *O cérebro emocional. Os misteriosos alicerces da vida emocional*. Editora Objetiva LTDA., Rio de Janeiro, Brazil, 2001.

LEWONTIN, R.C., S. ROSE Y L. J. KAMIN *No está en los genes*. Ed. Crítica, Barcelona, 1987.

LÓPEZ, HURTADO, J. *Formación y desarrollo de las capacidades intelectuales.*]J. LÓPEZ HURTADO, SERGIO LEÓN, A. M. SIVERIO. En Simientes No. 3, La Habana. 1991.

\_\_\_\_\_. *La modelación como mediatización en la solución de tareas*. En Estudio sobre las particularidades del desarrollo de niño preescolar cubano, Ed. Pueblo y Educación, La Habana, 1992.

LURIA, A. *Mirando hacia atrás*. Ediciones Norma, Madrid, España, 1979.

LUZ Y CABALLERO, J. *OBRAS*. Escritos educativos, Volumen II Editorial IMAGEN CONTEMPORÁNEA, La Habana, Cuba, 2001.

MANACORDA, M.A. *Marx y la Pedagogía Moderna*, Ediciones oikos-tau,s.a. Barcelona, España, 1969.

\_\_\_\_\_. *História da educação: da antiguidade aos nossos dias*. Tradução de Gaetano Lo Monaco; revisão técnica da tradução e revisão geral Paolo Nosella. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MARTÍ, J. *Ideário pedagógico*. Obras Completas. Editorial de Ciencias Sociales. La Habana, 1975.

MARX, C. *Manuscritos Económicos y Filosóficos de 1844*. Editora Política La Habana, Cuba, 1965.

MARX C. Y F. ENGELS, *La Ideología Alemana* Pueblo y Educación Ciudad de la Habana, Cuba, 1982.

PIAGET, J. *Educación e instrucción*, Editorial Proteo S.C.A. Buenos Aires Argentina.

\_\_\_\_\_. *Biología e conhecimento. Ensaio sobre as relações orgânicas e os processos cognoscitivos*. Editorial VOZES, Petrópolis, Brasil, 1996.

\_\_\_\_\_. *Conversaciones con Piaget*. Entrevista de Jean-Claude Bringuier, Granica Editor, S.A. Barcelona, España, 1968.

RALOFF, G. Y COLS. *Investigaciones psicopedagógicas acerca del escolar cubano*. Ed. Pueblo y Educación, Ciudad de la Habana, 1987.

PONCE, A. *OBRAS* Ediciones Casa de las Américas, La Habana Cuba, 1975.

ROUSSEAU, J. J. *Emilio o La Educación*, en *Obras Escogidas*, Editorial Ciencias Sociales, La Habana, Cuba, 1973.

SIVERIO, GÓMEZ, A.M. *La asimilación de la construcción y utilización de modelos en niños de edad preescolar*. Ciencias Pedagógicas, La Habana, 1980.

\_\_\_\_\_. *Formación y desarrollo de capacidades intelectuales*. Revista Simientes. (La Habana), 3, p. 28, 1991.

\_\_\_\_\_. *Investigaciones psicológicas y pedagógicas acerca del niño preescolar*. La Habana, Editorial Pueblo y Educación, 1988.

VANDER VEER, R & J. VALSINER *Vygotsky uma síntese*. Editora Unimarco, Edicoes Loyola, Sao Paulo, Brasil, 1996.

VIVES, J. L. *Las disciplinas*. Artes Gráficas Soler, Ayuntamiento de Valencia, Valencia, España, 1997.

VIGOTSKY, L. S. *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. Editorial Científico Técnica, Ciudad de La Habana, Cuba, 1987.

\_\_\_\_\_. *Interacción entre enseñanza y desarrollo*. En el libro Selección de Lecturas de Psicología de las Edades I. Colectivo de Autores, Facultad de Psicología Universidad de La Habana, Editorial del Ministerio de Educación superior, 1988.

\_\_\_\_\_. *Obras Completas*, Tomo V. La Habana: Editorial Pueblo y Educación. 1989.

\_\_\_\_\_. *Obras Escogidas*, Tomo I Editorial Aprendizaje/Visor, Madrid, España, 1991.

\_\_\_\_\_. *Obras Escogidas*, Tomo II Editorial Aprendizaje/Visor, Madrid, España, 1993.

\_\_\_\_\_. *Obras Escogidas*, Tomo IV Editorial Aprendizaje/Visor, Madrid, España, 1996.

WERTSCH, V.J. *Vygotski y la formación social de la mente*. Paidós. Barcelona, España, 1988.

---

Recebido em: 12 de agosto de 2015

Aceito em: 30 de setembro 2015

