

LA ENSEÑANZA QUE DESARROLLA DESDE LA PERSPECTIVA DE LA PSICOLOGÍA CUBANA

*Gloria Fariñas León**

Resumen

Se analizan, las interpretaciones fundamentales de los psicólogos y pedagogos cubanos seguidores del enfoque histórico cultural -de más tradición en estos estudios-, acerca de la enseñanza que promueve mejor el desarrollo de la personalidad. Esta forma particular de comprender y practicar el enfoque histórico cultural que los distingue, data de la década de los sesenta y encuentra sus antecedentes en la historia del pensamiento cubano y en las exigencias del desarrollo sociocultural y económico actual del país. Se destacan por una parte, los requisitos generales, que a juicio de esos autores y de su práctica investigativa, debe reunir la enseñanza para conducir efectivamente dicho desarrollo. En esta parte, se menciona un documento muy importante, que valoramos como la plataforma de la reforma o innovación histórico culturalista de la educación. Por otra parte, se plantean indicadores generales del desarrollo, coherentes con la experiencia de los profesionales cubanos.

Palabras-clave: Pensamiento histórico culturalista cubano. Educación. Desarrollo humano.

Abstract

Analyzes the fundamental interpretations of psychologists and educators Cuban supporters -from the cultural historical approach- of more tradition in these studies, about the education that best promotes personality development. This particular way of understanding and practicing the cultural historical approach that distinguishes them, dating from the sixties, finds its roots in the history of Cuban thinking and the demands of the current socio-cultural and economic development at this country. They stress on the one hand, the general requirements, which in the opinion of these authors and their research practice, education must meet to effectively lead this development. In this part, a very important essay, is valued as a platform for innovation and reform in education from the mentioned point of view. On the other

* Doutora em Ciências Psicológicas na Faculdade de Psicologia da Universidade Estatal de Moscou. Professora na Universidad de La Habana. *E-mail:* glofalcon2009@gmail.com

hand, general development indicators arise consistent with the experience of Cuban professionals, pointed out before. All conclusions are intrinsically jointed. Finally, this Cuban experience is characterized in some issues.

Keywords: Cuban cultural historical standpoint. Education. Human development.

Introducción

¿Cómo la psicología cubana, concibe la enseñanza que desarrolla? es una pregunta que no tiene respuesta uniforme, puesto que son diversas las interpretaciones de este problema en el país. Sin embargo, hay un núcleo invariante en la comprensión y explicación del desarrollo humano, que es emblemática del enfoque histórico cultural – sobre todo tomando como punto de referencia a L. S. Vygotski- y motivo de consenso entre los psicólogos y pedagogos más representativos de esta concepción en Cuba (FARIÑAS, 2014).

Quisiera apuntar entonces algunas de las ideas fundamentales que apoyan el punto de vista de esos profesionales según sus prácticas experimentales o cotidianas y los debates en algunos de nuestros foros de intercambio profesional y científico, como pueden ser los de la Cátedra “L. S. Vygotski”¹ de la Facultad de Psicología de la Universidad de La Habana, del Instituto Central de Ciencias Pedagógicas (ICCP), del Centro Latinoamericano de Educación Preescolar (CELEP), de la Fundación Alejo Carpentier y de las convenciones científicas internacionales “Hominis”² que se han celebrado en Cuba.

Pero antes de iniciar esta exposición, debo mencionar el ensayo denominado “La enseñanza que desarrolla en la escuela del desarrollo”³ (DAVIDOV; SLOVODCHIKOV, 1991), que es un proyecto de obligada consulta porque contiene la crítica a los principios de la Didáctica tradicional desde la perspectiva histórico cultural sobre el desarrollo, a la vez que el fundamento de nuevos principios para reestructurarla dialécticamente, a los efectos de un desenvolvimiento más cabal de la personalidad del estudiante. No obstante, me centraré en la perspectiva cubana, porque desde sus ante-

¹ Fundada en 1998 por seguidores del enfoque histórico cultural en el país.

² La última fue Hominis 2013, y como de costumbre, se celebraron diversas sesiones para las presentaciones y controversias, organizadas por la Cátedra “L. S. Vygotski”.

³ Este ensayo fue concebido para la perestroika y se basó en otro inicial más sencillo, elaborado solo por Davidov en los años setenta.

cedentes fundacionales⁴, sobre todo de finales del siglo XVIII y del siglo XIX completo, encontramos suficientes elementos -sin desdorar la obra de aquellos que son su posteridad-, para asumir por convicción un enfoque de naturaleza histórico cultural como el que estamos tratando.

Lo que destacaré expresa la elección, que sobre la base del pensamiento cubano –analizado desde sus fundadores hasta el presente-, hacemos del pensamiento histórico culturalista ruso. Quiere decir que enlazaré las ideas que consideramos fundamentales del enfoque histórico cultural, para dar una visión general e integral de lo que ponderamos. No entraré en aspectos específicos de su instrumentación, aunque señalaré algunas pistas importantes para una enseñanza que contribuya al desarrollo de la personalidad en una escuela que se ocupa de ese desarrollo.

Nuestra praxis⁵

Para poder hablar de abreviadamente sobre la problemática apuntada anteriormente, he decidido, integrar paulatinamente ideas fundamentales, que permiten dar una visión global de la perspectiva cubana en esos seguidores que mencioné. Comenzaré por las razones de la elección del enfoque histórico cultural para fundamentar las exigencias y prácticas en la educación cubana.

Un ejemplo básico de la conjunción de lo histórico y de lo cultural en la concepción vygotskiana, son las consideraciones sobre la educación en la génesis del desarrollo de la personalidad. La educación es un recurso principal de la cultura, que opera a los fines del enraizamiento cultural del sujeto (VYGOTSKI, 1987) y del dominio del comportamiento propio como indicador de su incorporación responsable y creativa a la cultura; es por causa de ella, entendida también como autoeducación, que se genera el desarrollo. Si recordamos el enunciado de lo que Vygotski denominó como la ley genética del desarrollo:

⁴ Autores cubanos como D. González y G. Arias, han dedicado parte de su obra a este análisis del pensamiento cubano relacionado con el enfoque histórico cultural en el campo de la Psicología.

⁵ El enfoque histórico cultural es un buen fundamento para lo que se considera como praxis en la ciencia, puesto que vincula dialécticamente teoría-práctica, no los separa como dos momentos consecutivos o aislados; es la teoría en la práctica, el pensamiento en la acción. En esto pienso que radica el valor metodológico de su aparato conceptual, por esto prefiero hablar en términos de su valor teórico metodológico.

Cualquier función en el desarrollo cultural del niño aparece en escena dos veces, en dos planos; primero como algo social, después como algo psicológico; primero entre la gente, como una categoría intersíquica⁶, después, dentro del niño, como una categoría intrapsíquica (VYGOTSKI, 1987, p. 161).

Podemos notar la significación que Vygotski concedió al carácter cultural del desarrollo de la personalidad. En otras palabras, nos dejó ver que la base de lo psicológico – su contenido – y su desarrollo en el ser humano, es cultural⁷.

Este planteamiento histórico culturalista concuerda bastante con preceptos del ideario cubano, tales como “ser cultos para ser libres”. Pienso que en esta máxima martiana, se encierra nuestra filiación inicial con el enfoque, porque este nos explica cómo esa condición de libertad se origina y establece en el sujeto gracias al enraizamiento de este en lo que constituye su matriz: la cultura. La educación como recurso social para enraizar al sujeto en la cultura, se llevó a escala máxima en la historia de Cuba, a partir del triunfo de la Revolución en 1959⁸, que es el periodo que analizo. Los fundadores de la nación y luego la intelectualidad progresista en el país hasta el presente, ha apoyado irrestrictamente tales propósitos. Hasta aquí apunto una doble razón⁹ de nuestra convicción sobre el valor del enfoque histórico cultural para la Psicología y la Pedagogía cubanas: el papel concedido a la cultura y a la educación en el desarrollo de la personalidad, que en este caso aparecen enlazados armónicamente en dicha óptica teórica sobre el ser humano. Y si bien existe concordancia con el enfoque histórico cultural original entre dichos psicólogos y pedagogos cubanos, estos encarecen especialmente algunos aspectos del enfoque, porque existe un diálogo con el pensamiento

⁶ Esa relación intersíquica – ya sea organizada intencionalmente o no – que se expresa en el enunciado de esa ley, es esencialmente educativa. “El mismo proceso de educación siempre se realiza en forma de cooperación...” (VYGOTSKI, 1982, p. 14).

⁷ Esto no significa la desconsideración de lo biológico, que para este autor forma una unidad dialéctica con lo cultural en la concepción del ser humano y su desarrollo. En este enfoque si hablamos de lo cultural, se sobreentiende que este anida lo biológico y viceversa.

⁸ Desde esta fecha, el país dedicó una importante parte de su PIB a la educación y a la cultura en general.

⁹ Más adelante, en las consideraciones sobre el papel de la historia, encontramos la tercera razón de la asunción del enfoque en Cuba.

ruso, desde nuestra idiosincrasia, por tanto su adopción es crítica, no + a pie juntillas.

Vygotski especificaba algo crucial, que no siempre es considerado por los estudiosos noveles del enfoque: "...toda educación constituye una fuente de desarrollo, pero no toda educación es buena, solo la que adelanta el desarrollo..." (1982b, p. 14). Es decir, que la educación debe cumplir determinados requisitos de calidad para provocar tales consecuencias. Acerca de esta sutil observación investigaron bastante sus seguidores, y es a ella que haré referencia con cierto detenimiento por considerarla una de las características representativas del enfoque, tal como se analiza en Cuba. En algunas ocasiones, hago énfasis en prácticas para la enseñanza primaria y secundaria (enseñanza general) y en otras para la enseñanza media superior y la enseñanza superior.

Una educación respaldada por el enfoque histórico cultural, utiliza como pivote el concepto de zona de desarrollo próximo, condición necesaria pero no suficiente para sustentar la enseñanza, de acuerdo con las expectativas de desarrollo humano que despierta esta concepción teórica. Hay que atender el *contenido y propósito cultural* de la enseñanza, la *tarea de aprendizaje y la organización que estos pueden adoptar*, para poder determinar cómo enseñar adecuadamente en las zonas de desarrollo próximo de los estudiantes. Asimismo, cómo debe respetarse la unidad dialéctica de la actividad y la comunicación en esa organización, pues ambas sustentan los vínculos personales (profesor-estudiante, estudiante-estudiante) que se establecen en el acto educativo, por tanto su orientación armónica¹⁰ debe ser también centro de la intención de cualquier programa de enseñanza. Es la trama entre ellas la que nos permite comprender y explicar, el aprendizaje y sus peripecias. Los distintos momentos de este se estructuran y dinamizan sobre la base de esta unidad. De igual forma ocurre con la enseñanza, quiere decir, que se debe observar cómo se acoplan el aprendizaje y la enseñanza. Al respecto, mis reflexiones:

- La consideración de la necesidad de la educación de la personalidad y de sus procesos (sentimientos, pensamiento, atención, imaginaci-

¹⁰ P. Ya. Galperin, por ejemplo, estructuró su método – también los medios para apoyarlo – Para la formación por etapas de las acciones mentales, sobre esta base. Me refiero a la comprensión de la obra de este autor sin caricaturizarla, pero captando sus lados fuertes y flacos.

ón, lenguaje, memoria, entre otros)¹¹. Esto significa que el contenido cultural de la educación, expresado en disciplinas del saber o en otros modos de organizar el conocimiento, tiene un valor favorable en la forma y medida que gana el desenvolvimiento de esos procesos, de la personalidad y sus características. Sin embargo, esto no desconsidera que cada sujeto debe apropiarse un determinado acervo cultural para conseguir tales fines, el manejo de un cúmulo de conocimiento que permita, por ejemplo al pensamiento, desenvolverse con agudeza y actualidad; y si habláramos del lenguaje: un volumen de vocabulario activo en el sujeto, que posibilitara riqueza de matices, a los fines de la expresión y de la reflexión.

La educación es entendida en un sentido amplio, también como autoeducación, ambas componen una unidad. Cuando la educación despliega la autoeducación en el sujeto, es posible adelantar el desarrollo, porque como consecuencia de los procesos de autorregulación este puede tornarse sostenido. No obstante, como en cualquier razonamiento histórico culturalista, esta condición no basta, tiene que reunir otros requisitos, como los que son tratados aquí.

- Como condición de un conocimiento refinado o culto se analiza:

*El saber histórico*¹², parámetro fundamental en el desarrollo (FARIÑAS, 2009) del pensamiento y la comprensión o explicación de los distintos fenómenos y procesos de la realidad. El conocimiento del origen de estos, refina el pensamiento (FARIÑAS, 2005), en tanto lo puede tornar más profundo, pues la historia aporta el fundamento, al mismo tiempo que da la posibilidad de argumentar lo que se razona.

¹¹ La comprensión de la relación proceso-personalidad es similar a visión dinámica todo-parte, que tiene la filosofía dialéctico materialista.

¹² Sería la tercera razón, que une el pensamiento cubano y el pensamiento ruso histórico culturalista.

La profundidad del pensamiento y su nivel de generalización¹³, se asocia al conocimiento de la génesis de las cosas. Asimismo, el condicionamiento histórico del pensamiento, destaca la importancia del hábito de pensar, no de razonamientos básicamente episódicos. Por otra parte, el conocimiento de la historia en el sentido patrio -o de humanidad-, nos aproxima a la mejor comprensión de nuestra identidad como sujetos a la vez que puede – junto a la diversidad del saber histórico-, propiciar el enraizamiento cultural en un contexto social determinado.

La conciencia crítica, es considerada como fruto y condición del desarrollo de la personalidad y a la vez como indicador del carácter unitario de la vivencia, que resulta del intercambio creativo (o la cooperación) con los Otros. La unidad de lo cognitivo y lo afectivo en la vivencia, no se expresa en la verbalización ingenua de una experiencia emocional, comunicada al Otro o a sí mismo en su fuero interior; se expresa en la creatividad, la criticidad, la profundidad del pensamiento, en la memoria histórica que desarrolle el sujeto, el refinamiento de la sensibilidad hacia lo que piensa, memoriza o hace, entre otras cualidades.

Si tomamos el desarrollo de la conciencia lingüística, podemos percibir claramente las dificultades de nuestra educación para conseguir ese jalón del desarrollo; no se trata de aprender a poner puntos y comas sino a sentir dónde poner cada uno. Se trata de la vivencia de la regla ortográfica no de su simple aplicación. No se trata de saber qué significa el concepto de sinónimo, sino de saber cuándo es necesario, y de que su uso enriquece y embellece el discurso que se elabora. Además, gozar de ese enriquecimiento y su expresión en la elocuencia de las palabras, entre otros tantos ejemplos. Con la matemática ocurre otro tanto, no se trata solamente de saber calcular un resultado determinado a través de fórmulas o reglas, sino de desarrollar también posturas críticas al respecto, por ejemplo, la visión permanente de la unidad de lo cuantitativo y lo cualitativo, el cálculo adecuado “a ojo de buen cubero” como expresión de una sensibilidad matemática, y por tanto, la idea del necesario enfoque matemático de cualquier proyecto que se realice.

¹³ Hay que tener en cuenta, que a diferencia de las restantes teorías psicológicas del pensamiento, estamos hablando de una generalización teórica, en términos de V. V. Davidov, que como ya apunté es una generalización enjundiosa por combinar dialécticamente lo general y lo particular, dando las diferentes aristas de la realidad, en toda su complejidad. Asimismo, el pensamiento en su despliegue abarca el desarrollo de cierta sensibilidad, gracias a la participación de la conciencia crítica. La conciencia del idioma, por ejemplo, depura la apreciación de la palabra (la ortografía, la comprensión literaria, la composición, etc.).

La creatividad, y el llamado lenguaje de autor, (BAKHTIN, 2009), sientan el sello característico de cada sujeto, su identidad o personalidad. Y esa creatividad es crítica, consciente y se apoya en los procesos de generalización con distinto grado de penetración en la comprensión y explicación de la realidad; no es un proceso o un indicador aislado. La creatividad nos indica la manera en que el sujeto asume su desarrollo, la actitud con que obra su situación social del desarrollo¹⁴ y por ende, su zona de desarrollo próximo.

- La independencia como “conclusión” del desarrollo es el centro del concepto de zona de desarrollo próximo¹⁵, y también manifestación del dominio del comportamiento propio; ella resulta de la integración adecuada -en la personalidad,- de los distintos procesos y sus características (indicadores). Y para ser estudiada a profundidad – o promovida-, debe ser observada esta particularidad, de lo contrario corremos el riesgo de simplificar la comprensión y explicación del desarrollo de la personalidad del sujeto en cuestión.

La independencia, desde el enfoque histórico cultural debe ser estudiada como una consecución adecuada de la mediación entre los procesos (y entre las características de estos): la generalización, la concientización, criticidad, responsabilidad, creatividad, etc. Desde nuestra perspectiva, no se alcanza una verdadera independencia, si esta no es lograda con plena conciencia, responsabilidad y criticidad; y si hiciéramos referencia al resto de las características esenciales del desarrollo de la personalidad, ocurriría lo mismo, pues según la índole de la formación de esas cualidades, será la propensión de la independencia. Este no es el análisis de la independencia que hacen, por ejemplo, los humanistas norteamericanos, en su visión liberal del ser humano, ellos la ven como una característica abstracta,¹⁶ desligada,

¹⁴ Es la situación psicológica obrada por el sujeto -en concordancia de algún modo con las exigencias de cada edad-, cuyo tejido de condiciones y dinámica determinan compleja y dialécticamente, su desarrollo (asimismo su zona de desarrollo próximo).

¹⁵ “...Si queremos saber cuánto ha madurado el intelecto dado para una u otra función, podemos ponerlo a prueba por medio de la imitación... en el procedimiento de introducir una prueba con la imitación, cuando el niño, presente en el momento en que otro resuelve la tarea correspondiente, hace después lo mismo por sí solo” (VYGOTSKI, 1987, p. 148).

¹⁶ Propio del holismo en el campo de la Psicología.

por una parte, de la posición que ocupa el sujeto en la sociedad, y por otra, desligada del empalme ontogenético que ocurre entre los distintos procesos y características- de la personalidad, debido al enraizamiento cultural logrado por el sujeto.

Otra razón que hace importante la independencia en el sujeto, es que este puede crear por sí mismo, los recursos para desarrollarse y mantener ese desarrollo de acuerdo con las exigencias del contexto y del momento en que este tiene lugar.

- Esos hitos del desarrollo de la personalidad: el pensamiento complejo dialéctico¹⁷, la conciencia del idioma, la conciencia matemática, el lenguaje de autor, la conciencia de sí mismo y la autovaloración, entre otras, son denominados *neoformaciones psicológicas*. Estas resumen los logros básicos del desarrollo, y contrastan con los indicadores de eficiencia (en la solución de problemas y tareas) ponderados por el cognitivismo y el conductismo. Las neoformaciones tienen la propiedad de estructurar y reestructurar la personalidad, y por ende, de cambiar su dinámica¹⁸. El cambio que ocurre con la aparición de estas formaciones es propiamente el salto cualitativo que produce el desarrollo de la personalidad como totalidad. La conciencia lingüística, por ejemplo, es uno de los grandes jalones del desarrollo de la personalidad, y base para el desarrollo de la conciencia humana en general.

No caben entonces las formulaciones instrumentalistas del contenido de la educación, pues no se trata de acercar el enfoque histórico cultural al conductismo. El método de análisis¹⁹ – base de un raciocinio dialéctico e inspirado en el método de C. Marx-, tan destacado en las experiencias de P. Ya Galperin (GALPERIN, 1958) y de sus seguidores, (DAVIDOV, TALIZINA, entre otros), nos hace notar como se expresa esa perspicaz idea de adelantar el desarrollo. La educación conductista y cognitivista²⁰ – en todas sus versiones –, puede promo-

¹⁷ Pensamiento teórico para V.V. Davidov (1981).

¹⁸ En el enfoque histórico cultural, la estructura y la función se asumen como una unidad dialéctica (estructura-función).

¹⁹ Típico del tercer tipo de orientación o del tercer tipo de aprendizaje en el fomento del desarrollo de la personalidad.

²⁰ Propia del primer tipo y del segundo tipo de aprendizaje analizado por este autor.

ver el desarrollo, si el estudiante construye por sí mismo, métodos de análisis con determinados niveles de generalización, al margen de la orientación de esa enseñanza escolarizada; cosa posible porque la educación no actúa linealmente sobre el desarrollo. No obstante, no todos los sujetos son capaces por sí solos de salirse del esquema de la educación tradicional y lograr el camino propio, estos son excepciones, no la generalidad. En parte es por esto, que han surgido genios y talentos aún en las épocas de la educación más escolástica y autoritaria. Pero esas prácticas son válidas para sociedades en que el ser culto es un fenómeno de élites, no para una sociedad como la cubana que tiene las mejores aspiraciones de cultura para todos sus ciudadanos, sin distinción alguna.

En un sistema de educación de tantas oportunidades como el nuestro, esto debe ser planeado y practicado cuidadosa y conscientemente en cada etapa de trabajo, pues de lo contrario, puede multiplicarse y propagarse -quizá como en ningún otro caso-, aquellos aprendizajes que no ocasionan el desarrollo esperado. En nuestro país ha ocurrido en alguna medida este fenómeno, cosa que nos disgusta en mayoría, por supuesto sin desconsiderar nuestros logros tangibles y la tendiente superación de las dificultades, que tuvieron origen en los primeros años de la década del noventa²¹.

Cuando hablamos de una educación que promueve el desarrollo, nos estamos refiriendo a una educación orientada a las bases referidas hasta aquí. Como se puede notar, el sujeto eficiente que reclaman el conductismo y el cognitivismo, no es el modelo de sujeto que motiva a una educación sustentada en el enfoque histórico cultural, si hablamos de la perspectiva de la Psicología cubana, y dentro de esta de esos psicólogos -y pedagogos- de más tradición en este enfoque. No es que se desconsidere la eficiencia, es que esta se analiza con el sustento de otros fundamentos como los destacados anteriormente.

- La organización que hace el maestro de la actividad-comunicación, a través de métodos y medios de enseñanza y de aprendizaje, es otra cuestión a considerar. Hay que destacar *el papel del grupo*, relativamente poco profundizado desde el enfoque histórico cultural, pero tan necesario para comprender más a fondo, la naturaleza del

²¹ Debido a la migración de maestros, hacia otros sectores de trabajo mejor remunerados, en ese momento de crisis del campo socialista.

aprendizaje y su relación dialéctica con el desarrollo (la zona de desarrollo próximo, etc.).

Es característico de los autores cubanos la solución de las insuficiencias en los estudios sobre los grupos desde la óptica vygotskiana, con los hallazgos de otros autores de orientación marxista como pueden ser E. Pichón Rivière y sus continuadores, en las consideraciones sobre el vínculo y la teoría del grupo operativo (PICHÓN RIVIÈRE, 1995). Consideramos que estos logran complementar los vacíos que apreciamos en los estudios histórico culturalistas, entre los que se alcanza un buen acople sin los peligros del eclecticismo asistemático.

No ocurre así, con experiencias como las humanistas de corte existencial, que resaltan el papel de los intercambios personales (de la empatía, entre otros procesos), lo que es necesario pero insuficiente para un continuador de la concepción histórico culturalista, porque significa – en su sistema de pensamiento – recortar la vivencia de la situación social del desarrollo. Los programas de desarrollo basados en esa óptica, no ponderan orgánicamente la cultura y la historia en su aparato conceptual. Otro ejemplo contrastante, puede ser el de aquellas concepciones que destacan el papel del Otro, del grupo de coetáneos y de la ayuda, lo que también resulta insuficiente para ser declarada histórico culturalista. Al respecto, apunto una cita de Vygotski, que nos habla del peso de la comunión entre los seres humanos. Decía:

através de los demás...nos convertimos en nosotros mismos...esta regla tiene que ver no solo con la personalidad en su totalidad, sino también con la historia de cada una de las funciones por separado... La personalidad se convierte para sí en lo que ella es para los demás, a través de lo que ella le presenta a los demás (VYGOTSKI, 1987, p. 160).

Sin embargo, agregaba el siguiente razonamiento en otra de sus obras:

el único educador capaz de formar nuevas reacciones en el organismo es la experiencia propia. Para el organismo es real solo el vínculo que le ha sido dado en su experiencia personal. Por eso la experiencia del educando se convierte en la base principal de la labor pedagógica...En

última instancia, el niño se educa a sí mismo. En su organismo y no en cualquier otro lugar, transcurre la lucha decisiva de las diferentes influencias que definen su conducta por muchos años (VYGOTSKI, 2001, p. 113).

Esta aparente contradicción entre el papel de la experiencia colectiva y el papel de la experiencia individual, solo nos hace ver el lugar del sujeto del desarrollo, y la importancia de pensar a partir de estas ideas, el rol del profesor en la enseñanza. En relación con esto, preguntaba:

Al otorgar tan excepcional importancia a la experiencia personal del alumno ¿podemos acaso anular el papel del maestro? ¿Podemos reemplazar la fórmula anterior “el maestro lo es todo, el alumno nada” por la inversa: “el alumno lo es todo, el maestro nada?” (VYGOTSKI, 2001, p. 114).

Y respondía:

De ninguna manera. Si desde el punto de vista científico negamos que el maestro tenga la capacidad mística de “modelar el alma ajena”, es precisamente porque reconocemos que el maestro posee una importancia inconmensurablemente mayor (VYGOTSKI, 2001, p. 114).

Y si bien el maestro resulta ser impotente en cuanto a la influencia directa sobre el alumno, es omnipotente en cuanto a la influencia indirecta sobre él, a través del medio social. El ambiente social es la auténtica palanca del proceso educativo, y todo el papel del maestro consiste en manejar esa palanca (VYGOTSKI, 2001, p. 115).

Estas citas acerca del papel del profesor en la educación y su método de trabajo, son claras y sugestivas sobre cómo se debe dirigir el desarrollo, tanto grupal como individual de los estudiantes. Y aunque no es esto lo que prima en nuestras aulas por razones diversas, sigue funcionando como principio y finalidad de todos aquellos psicólogos y pedagogos cubanos, que han tenido una experiencia práctica de enseñanza basada en el enfoque histórico cultural, sobre todo de aquellos que han profundizado en la investigación tanto experimental como teórico metodológica. Pienso que además, esto nos ayuda a rectificar la

aplicación ingenua que a veces se hace, de las técnicas grupales como método de enseñanza, supuestamente según este enfoque.

Conclusión

Considero puede ser ilustrativo, expresar algunas de estas ideas sobre la organización de la actividad y la comunicación en la enseñanza, aunque sea como apuntes, para un patrón de calidad que siga esta concepción teórico metodológica. Esto serviría, como orientación al investigador o al profesor en su acción y, como aspectos para el debate sobre la instrumentación del proceso educativo. Tomaré la unidad actividad-comunicación y pensaré en el aula, para el ordenamiento de las proposiciones. Estos criterios de calidad, nos pueden indicar cuán cerca o cuán lejos podemos estar de lo aconsejable, siempre a sabiendas de las *particularidades de la edad* de los estudiantes que dirigimos, porque esto hace variar la el planteamiento, entre otros aspectos, de las tareas de aprendizaje, no necesariamente su contenido. El patrón se ha ideado a partir de lo que es posible lograr, sobre todo en los niveles de enseñanza superior y media superior.

El profesor

En el planteamiento de las tareas de aprendizaje (actividad)

Demuestra dominio del campo del conocimiento que lo ocupa, tiene una aproximación culta a la comprensión de la realidad y manifiesta compromiso con el desarrollo humano.

Combina la explicación del conocimiento con la tarea de construcción de conceptos, principios, valoraciones y el despliegue de acciones diversas por los estudiantes, con predominio de lo segundo. Se convierte en un co-pensador del grupo, en un coordinador de las actividades, más que un trasmisor de información.

Plantea a los estudiantes tareas y actividades de distinto grado de complejidad, que exigen la reflexión, al mismo tiempo que la aplicación del conocimiento, en dependencia de las características de la materia. No simplifica el conocimiento con fines didácticos, aborda la realidad tal como es. Esa construcción del conocimiento, destaca en la propia acción del es-

tudiante, el valor del pensamiento teórico, tal como lo referí; asimismo, los riesgos del positivismo y el pragmatismo para el conocimiento profundo (la esencia) de la realidad.

Con lo anterior, propicia en los estudiantes, el desarrollo de un método de análisis o reflexión, de búsqueda de información, de solución de problemas, de estudio o de trabajo. Y dentro de ese proceso de reflexión y construcción del conocimiento, solicita que el estudiante busque o descubra el vínculo teoría-práctica, como parte de esa tarea de elaboración. Evita la charlatanería, a la vez que fomenta una mentalidad de productor, cualquiera que sea la esfera del conocimiento que se trate.

Promueve, al mismo tiempo entre los estudiantes, juicios valorativos fundamentados en criterios de análisis, que contribuyan a la manifestación y al desarrollo de valores en los mismos y la coherencia de su comportamiento.

Capta el interés de los estudiantes, por la sistematización del conocimiento (concepciones, conceptos, principios, valoraciones, habilidades, hábitos) engranada con la experiencia de estos, y que conlleve la formulación de conclusiones en distinto grado de generalización. También así, puede darle peso a los productos de la actividad de estudio que considera como obra personal del estudiante.

Promueve el hábito de la lectura, mediante esas tareas a realizar en grupo e individualmente. Asimismo, los intereses cognoscitivos y la creatividad del estudiante, a través de las propias tareas y del clima de la comunicación. Al mismo tiempo, incita la responsabilidad del estudiante a través de la actividad académica (rigor, puntualidad, buenos hábitos de trabajo, etc.) y extracadémica.

Utiliza criterios de evaluación coherentes con los diferentes indicadores del desarrollo de la personalidad. Por ejemplo, si tomamos la dimensión lingüística de ese desarrollo (FIGUEROA, 1983), el volumen del vocabulario es un indicador importante del aprendizaje realizado que no se puede descontar; pero lo que nos revela el desarrollo alcanzado en esta dimensión, es la presencia de una conciencia idiomática que permita apreciar los valores de la lengua (digamos para la comprensión, la expresión, la composición), el gusto por la buena literatura de todo tipo y que consolide el lenguaje de autor.

En la creación de un clima grupal propicio para el desarrollo

Plantea claramente la tarea de aprendizaje y su contenido. Exige rigor en el aprendizaje, no “infantiliza” el proceso, para adaptarse al desarrollo conseguido por el estudiante hasta el momento (desarrollo actual o real en términos de Vygotski). Tira del desarrollo hacia su “zona” próxima.

Organiza el trabajo colaborativo de los estudiantes en el aula, asesora y retroalimenta las acciones y la discusión. Mantiene un clima de debate en la clase y a la vez un clima de confianza y respeto mutuo.

Promueve la cooperación a la vez que respeta la individualidad de los estudiantes. Acepta la creatividad de estos y la diversidad de criterios. No los sermonea, ni los culpabiliza. Propicia la construcción de soluciones en grupo.

Causa generalmente aquella disciplina que se apoya en la dedicación de todos los estudiantes a la tarea de aprendizaje, no en la imposición que él pudiera ejercer dada su ascendencia sobre el grupo.

Identifica las resistencias al aprendizaje de los estudiantes y el tratamiento adecuado para superarlas en un clima de democracia y creatividad.

Sabe despertar y orientar la curiosidad de los estudiantes por saber la verdad de las cosas y evade la trivialidad. El ambiente que crea resalta el valor de la cultura, aviva el estudio y el esfuerzo por saber y producir. El aprendizaje así lo requiere.

Los estudiantes

Comprenden la problemática (contenidos, tareas, instrucciones, etc.), a través de su propia actividad (construcción del conocimiento) en el grupo total, en equipo o individualmente, bajo la guía del profesor. No toman simplemente notas de clase.

Construyen el conocimiento de forma activa: con interrogantes, comentarios o ejemplos, búsqueda de métodos, propuesta de alternativas de solución, sistematización de contenidos, entre otras actitudes creativas y de disciplina mental.

Se enfrascan en dicha actividad y se esfuerzan en aras de su desarrollo integral. Van al aula a trabajar y sienten la necesidad de ser tenaces en esto.

Establecen con claridad los productos de su aprendizaje y tratan con cierto grado de precisión, sus dudas o lo que aún no consiguen dominar.

La intención en este ejemplo, ha sido formular requisitos e indicadores para un patrón de calidad, con los fines de una “tecnología” de la enseñanza con bases histórico culturalistas. Estos patrones tienen cierta difusión en el mundo, pero generalmente están fundamentados en criterios conductistas que siguen una concepción cuantitativa del desarrollo, ya que los logros (de conceptos, habilidades, entre otros aspectos) se asumen como una mera acumulación de resultados de aprendizajes.

Referencias

BAKHTIN, M. Contribución a la metodología de los estudios literarios. In: NAVARRO, D. *El pensamiento cultural ruso en criterios 1972-2008*. v. 2. La Habana: Ed. Centro Teórico Cultural Criterios, 2009.

DAVIDOV, V. V. *Tipos de generalización en la enseñanza*. La Habana: Ed. Pueblo y Educación, 1981.

_____; SLOBÓDCHIKOV, V. I. La enseñanza que desarrolla en la escuela del desarrollo. In: MÚDRIK, A. B. (Ed.) *La educación y la enseñanza: una mirada al futuro*. Moscú: Ed. Progreso, 1991.

FARIÑAS, G. *Psicología, educación y sociedad*. La Habana: Ed. Félix Varela, 2005.

_____. Axiología y epistemología del enfoque histórico cultural: para una praxis humanista. *Actualidades investigativas en educación*, 2009. Disponible en: < <http://revista.inie.ucr.ac.cr> >. Acceso en: 10 Jan. 2015.

_____. Acerca del pensamiento histórico culturalista desde la perspectiva de los psicólogos y pedagogos cubanos. *Revista Cubana de Psicología* (en proceso de edición). 2014.

FIGUEROA, M. *La dimensión lingüística del hombre*. La Habana: Ed. De Ciencias Sociales, 1983.

GALPERIN, P. Tipos de orientación y tipos de formación de las acciones y conceptos. *Informes de la ACP de la RSFSR*, n. 2, 1958.

PICHÓN-RIVIÈRE, E. *Teoría do vínculo*. Sao Paulo: Martins Fontes, 1995.

VYGOTSKI, L. *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. La Habana: Ed. Científico Técnica, 1987.

_____. Pensamiento y lenguaje. In *Obras escogidas*. Tomo II (en ruso). (p. 8- 90). Moscú: Ed. Pedagogía (en ruso), 1982.

_____. *Psicología pedagógica*. Un curso breve. Buenos Aires: Ed. Grupo Aique S. A., 2001.

Data de registro: 21/10/2014

Data de aceite: 22/04/2015