

CONTRIBUCIONES DE LOS CUBANOS A LO HISTÓRICO CULTURAL. UN DEBATE CONSTITUYENTE

Guillermo Arias Beatón

Cátedra L.S. Vygotski. Facultad de Psicología, Universidad de La Habana

Resumen

Uno de los trabajos que menos hemos realizado en nuestro contexto es enumerar y explicar lo que hemos hecho en lo histórico cultural y que pudiera constituirse en contribuciones a los contenidos teóricos, metodológicos y prácticos generales producidos por diferentes prestigiosos científicos y profesionales en numerosos países en el mundo.

Precisamente por esta razón comenzamos a elaborar y crear una manera de estudiar, evaluar, exponer, debatir y publicar aquellos trabajos teóricos, metodológicos, de investigaciones empíricas y de introducción de los contenidos de este sistema de conocimientos en las prácticas y en las políticas públicas que han alcanzado resultados de calidad en cuanto a la formación y el desarrollo del ser humano.

Nos proponemos presentar algunas de las contribuciones que consideramos que los cubanos hemos hecho para el aumento de la calidad de las prácticas educativas, clínicas y social comunitaria, con vistas a mejorar la calidad de vida de los seres humanos.

Palabras claves: histórico cultural, historia, políticas públicas, educación, clínica, psicología social.

Abstract

The cubans have not made a study about our contribution to the contents theoretical, methodological and practice of the Cultural Historical approach. In these moments we intend to clarify these contributions.

In fact for this reason we begin to elaborate and to create a way to study, to evaluate, to expose, to debate and to publish those theoretical, methodological works, of empiric investigations and of introduction of the contents of this system of knowledge in the practices and in the public politicians that have reached results of quality for the formation and the human being's development.

We intend to show some of the contributions that we consider that the cubans have made for the increase of the quality of the educational, clinical and social community practices, with the Cultural Historical contents for to improve the quality of the human beings' life.

Key words: cultural historical, history, political public, education, clinic, social psychology.

Introducción

En este trabajo pretendo presentar las ideas, hechos, labor profesional y científica que de una u otra forma se pudieran considerar contribuciones de los cubanos y que han orientado nuestra labor científica y profesional, desde los años sesenta y setenta del siglo pasado, a partir de los contenidos teóricos y metodológicos de lo histórico cultural.

Colegas de otros países con frecuencia nos preguntan acerca de lo que hemos trabajado acorde con los presupuestos de lo histórico cultural, el profesor Dr. Joe Glick durante la visita que nos hiciera a principios de los dos mil y luego de conocer algunos de nuestros trabajos en la educación, nos dijo que lo que habíamos hecho en ese campo era algo verdaderamente meritorio y que otros estudiosos de esta teoría deberían conocer. Si bien durante mucho tiempo, nos hemos dedicado más a introducir en las prácticas educativas, clínicas y sociales-comunitarias y en las investigaciones empíricas los

presupuestos teóricos y metodológicos de este enfoque, ha sido relativamente poco, lo que se ha escrito y divulgado sobre estos resultados y las posibles contribuciones que estos representan.

Una parte importante de las ciencias es trabajar por publicar y dar a conocer la labor profesional y científica que cualquier grupo de profesionales y científicos hayan realizado. En este sentido, nos proponemos intensificar a partir de este momento y con este llamado, las publicaciones para dar a conocer todo lo que hemos hecho antes y desde los trabajos de la cátedra L.S. Vygotski, en los últimos tiempos.

Desarrollo

Para comenzar creo que los cubanos hemos contribuido en dos aspectos generales y esenciales a lo histórico cultural, en los que considero he tenido un papel protagónico, en conjunto con otros miembros de la cátedra. El primero de estos aspectos está en los análisis, las explicaciones e investigaciones que hemos realizado para contribuir a consolidar, ampliar, profundizar e ilustrar el determinismo mediado de lo psíquico que comenzó a producir Vygotski desde sus primeras obras, aun para algunos no histórico-culturales, cuando insistió en el carácter integral y complejo de la formación de los diversos contenidos de la subjetividad humana (Vygotski, 1972, 2001).

No creo que sea por gusto que Vygotski en *Psicología del Arte* nos haga ver la posibilidad de estudiar la subjetividad humana, el desarrollo psíquico y lo psicológico, a través de uno de sus productos objetivos y concretos esenciales, las obras de artes y por otra parte; no obstante emplearlas para el análisis de lo psicológico, insistió en la búsqueda de otras explicaciones de lo psicológico, o sea, sobre la formación de los contenidos de la subjetividad, porque apreció el carácter fragmentado y abstracto de las explicaciones que brindaban las diferentes tendencias psicológicas de su tiempo (Vygotski, 1972). Ante esto, optó por dedicarse a la búsqueda de una explicación más integral y desde otras perspectivas teórica y metodológica de dicha cualidad (Vygotski, 1991, 1993, 1995, 1996, 1999, 2001, 2004).

Tampoco es por gusto que el concepto vivencia del artista esté empleado un sinnúmero de veces en sus estudios sobre el arte, como una posible salida integradora entre lo afectivo y lo cognitivo, en la realización artística por parte del sujeto o como la definió, en el año 33, teniendo en cuenta los demás componentes que integran el proceso de desarrollo psíquico, lo social y lo biológico, lo biológico y la personalidad, la cultura y lo propiamente psicológico que se va conformando. La vivencia siempre fue para Vygotski explícita e implícitamente, definida con más o menos claridad, una condición importante del desarrollo psíquico e incluso, como lo logra definir en el 33, una unidad básica del proceso de hacer subjetivo lo social y lo cultural y por eso la empleó en sus estudios del arte (Vygotski, 1972 y 1996).

Son las vivencias del artista las que dan lugar a los sentidos y significados de las experiencias que vivió el artista que las escribe o las reescribe como parte del contenido de la subjetividad producida por él y donde se expresa lo biológico, lo social y lo cultural que constituye su historia personal desde el mismo momento de su nacimiento.

Nosotros asimismo, hemos insistido en la importancia de las ideas que Vygotski planteó en *Psicología pedagógica un curso breve*, sobre el carácter interdeterminado y mediado del desarrollo cuando nos revela que para que el proceso de la enseñanza, la educación y el aprendizaje sean verdadero, tanto el maestro como el escolar tienen que desempeñar un papel activo, aunque con objetivos y fines diferentes, que logren una complementariedad, el intercambio y la colaboración presente en todas las relaciones sociales, interpersonales o intersubjetivas, que deben producir siempre un nuevo producto, cuando no son alienadas. Proclama que el verdadero desarrollo se produce, en última instancia, a lo interno del escolar y por medio de su actividad y no es la influencia directa del maestro la que desarrolla al estudiante (1). Nos insiste que el papel activo del maestro es su capacidad para organizar el ambiente social de la escuela que promueva el papel activo del escolar (Vygotski, 2001). Vygotski asume un papel activo tanto para el maestro como para el escolar, creador de su propio desarrollo psicológico, como lo concibe para todas las personas.

Vygotski no establece nunca una dicotomía entre lo externo y lo interno o entre lo afectivo y lo cognitivo (Vygotski, 1995, 1999), simplemente porque asume conscientemente la noción de integralidad del método dialectico que emplea Marx (2011 p. 54). Él en la búsqueda de una explicación del mecanismo que une esas dos condiciones para que se produzca esta nueva cualidad que es lo psicológico, considera la mediación y que incluso hoy, no la tenemos plenamente explicada.

Una muestra de esa búsqueda es el momento, en que escribe sus apuntes sobre el desarrollo y la historia de las funciones psíquicas superiores, que al no disponer de la explicación que logra tres años después, emplea metáforas o conceptos de otros autores para destacar que, en la formación de los contenidos de la subjetividad, debe existir una compleja mediación y dinámica entre lo externo, lo social y lo cultural, y lo subjetivo o psicológico constituido en el sujeto (Vygotski, 1995 y 1996).

Vygotski se opuso siempre y desde los inicios, a considerar de manera fragmentada una cualidad que era producto de componentes muy diferentes o diversos, pero que en su unidad e interdeterminación dinámica, producía la nueva cualidad de lo subjetivo, de lo psicológico en el ser humano. Existen, al menos, otras dos condiciones que están mediando este proceso, que estoy mencionando, estas otras dos condiciones son la actividad y las funciones cerebrales también en formación, que son esenciales para la conformación de estos contenidos psicológicos y lo histórico o el tiempo de su formación que también varía en dependencia del sujeto, la actividad en sí misma, las características de las funciones cerebrales formadas y desarrolladas y los contenidos formados de la subjetividad. La labor inconclusa de Vygotski, fue que no alcanzó a explicar completamente y mucho menos a obtener todos los datos empíricos que se necesitaban, acerca de este mecanismo esencial de la subjetivación. Lamentablemente y como en general sucede, en estos procesos de producción de conocimientos, después de más de setenta años, solo hemos dado unos pocos pasos hacia delante y otros muchos pasos hacia atrás.

Siguiendo esta comprensión de lo logrado por Vygotski y más tarde desarrollado por L.I. Bozhovich (Bozhovich, 1976), esta última nuestra primera fuente acerca de este conocimiento al principio de los años setenta; los cubanos que nos orientamos hacia lo histórico cultural, en mayor o menor grado, trabajamos por mostrar que el problema no se explica por medio de un externalismo u objetivismo determinista lineal, ni por un espiritualismo de la misma naturaleza. Los cubanos comprendimos y asumimos que el ser social es un producto, una integración y una interdeterminación de lo social, lo cultural y lo espiritual que se conforman por medio de una compleja mediación o interdeterminación histórica personal.

Por algo Marx insistió en que no es el trabajo lo que determina la conciencia, por supuesto tampoco es el espíritu, o sus contenidos lo que determinan la conciencia, sino que es el *ser social* lo que determina la conciencia, en última instancia (Marx y Engels, 1986). Para estos autores esta categoría de *ser social* es el producto integrado de lo social, lo cultural, el trabajo y la producción de lo espiritual implicado en esta mediación, lo que conforman en el tiempo y el desarrollo del sujeto, los contenidos de la subjetividad, la conciencia y la personalidad. La lectura de que el *ser social* es solo lo material o productivo es una lectura no verdaderamente marxista de este concepto esencial para comprender el tratamiento de lo espiritual en el marxismo genuino (Lenin, 1961).

Hay algunos cubanos, estudiosos de lo histórico cultural que intentan ver o presentar estos proceso declarando una unidad indisoluble, en la que no se distinguen las diferencias de las cualidades y funciones de los componentes, o sea, no se insiste en las diferencias de lo externo y lo interno, de lo afectivo y lo cognitivo entre otras condiciones, aunque sí conciben la mediación entre estas condiciones. Esta tendencia a unir lo diverso sin considerar las diferencias de las distintas condiciones, no nos presenta con claridad la complejidad de la diversidad y su dinámica en el proceso en el que están envueltos los nexos de estas para producir, en esa forma de unidad de la diversidad, en su dinámica compleja e interdeterminada; el nuevo producto o la nueva cualidad. Creo que esto es esencial tenerlo en cuenta so pena de que no podamos alcanzar la plena explicación dialéctica que dicho proceso mediado merece y necesita.

Esto es lo que hace a algunos históricos culturales declarados, no moverse significativamente de un abordaje cuasi cartesiano, fragmentado, dicotómico e hiperbolizante, en el análisis e interpretación de una u otra de las condiciones que producen los contenidos de la subjetividad.

La mayoría de los históricos culturales cubanos asumen el carácter mediado de lo psicológico con la complejidad y dinámica de movimiento y los productos que ella parece representar e ilustrar que se produce, aunque aun, tenemos plena conciencia de que es necesario continuar buscando datos y explicando mejor este importante contenido del proceso de producción del conocimiento acerca del desarrollo psíquico. No obstante, los cubanos reconocemos que la posible fuente o base de estos estudios, análisis e interpretaciones están en las explicaciones hipotéticas que Vygotski elaboró en los inicios y en el estudio y análisis críticos entre las diferentes interpretaciones producidas, incluso a lo interno de lo histórico cultural, por lo que ellas, nos podrán ser muy útil para elaborar dichas explicaciones (López Hurtado, & Siverio, 1991, 1992, 1990; Arias, 1986, 1999, 2005, 2006, 2009, 2011; Fariñas, 1999, 2005; Febles, 2001; Corral Ruso, 1999, 2001).

Por último, y regresamos al principio, estamos convencidos de que solo encontrando las explicaciones del por qué ocurren los hechos y fenómenos de la naturaleza del desarrollo psíquico, podremos dominarlo y transformarlo sin dañarlo (Bacón, 1961; Luz y Caballero, 2001; Vygotski, 1991) o sea emanciparnos de las ataduras que nos produce el ignorar las consecuencias de nuestros actos aún inciertos y producir en equilibrio con la Naturaleza.

Descubrir y explicar el mecanismo de cómo el sujeto hace subjetivo y psicológico lo que vive en su vida real, lo que recibe en su educación, conformando su conciencia y su personalidad, es la única vía posible de poder producir una buena forma de educarlo, formarlo e incluso corregir, compensar y rectificar, el aprendizaje y el desarrollo, cuando estos procesos se alteran. Esta es, sin dudas, la contribución más importante que la psicología como ciencia pudiera hacer para lograr una mejor calidad de vida del ser humano y para la búsqueda de las condiciones que nos permitan salvar definitivamente la naturaleza que hasta ahora solo hemos trabajado para destruirla por medio de la formación de un ser humano alienado de una u otra forma, dada las condiciones alienantes en que se produce nuestra vida real, el trabajo y la producción y distribución de nuestros medios para vivir.

Por eso los cubanos insistimos en la necesidad de considerar las leyes y categoría develadas por Vygotski en una unidad dinámica, tal y como es la naturaleza, la vida real, la producción de bienes y la personalidad de los seres humanos. Esto tiene la importancia de que esta es la manera de hacer y pensar que posee la concepción mediada del desarrollo psicológico en lo histórico cultural.

Resulta de particular importancia en este sentido desde lo teórico metodológico, la explicación de la situación social del desarrollo y la vivencia como unidad funcional básica del desarrollo de lo psicológico y el proceso o mecanismo interior de atribuir sentidos a dichas vivencias y de hecho a las experiencias vividas, que desencadena el proceso de formación del resto de los sistemas psicológicos cada vez más complejos, frente al determinismo social, biológico o espiritualista lineal y dicotómico de lo psicológico, presente a lo largo de toda la historia de esta ciencia en las psicologías tradicionales (Vygotski, 1996, 1994; Fariñas, 1999, 2005; Arias, 2005, 2009, 2011; Betancourt, 1999, 2001). Parece ser este el mecanismo interior integral, el posible germen detonador y formador de los contenidos internos de la subjetividad que tienen su fuente y origen en las relaciones sociales, la actividad y la comunicación y los contenidos de la cultura producidos por la sociedad humana que influyen sobre el sujeto a lo largo de toda su historia individual.

Dentro de esta primera y gran contribución se encuentra mi deseo de cómo concebir, organizar y ejecutar el aspecto de lo externo de este mecanismo o sea de la parte que declaro como el origen y la fuente del proceso de subjetivación, en resumen de la organización de lo social y de lo cultural que responda a las exigencias que plantea el producir vivencias y atribuciones de sentidos que garanticen la formación y desarrollo de los contenidos de la subjetividad que esperamos y deseamos que se formen por parte del sujeto en desarrollo.

Estoy refiriéndome a una cierta fragmentación que siento que existe en las explicaciones que tienen relación con las relaciones sociales, la actividad y la comunicación, en las que diferentes autores han dicotomizado o exagerado el papel de unas y otras como tal, volviendo a reflejar un determinismo externalizado u objetivista y otros a lo interno o espiritualista (Leontiev, 1981 Lomov, 1989), *cuando lo que parece que existe es una mediación, una unidad compleja de componentes o determinantes diversos y muy diferentes, que en su funcionamiento e historia, producida por el propio sujeto en su vida real, se modifican los nexos interiores y producen los contenidos de la nueva cualidad. Lo más importante para la psicología es tratar de estudiar y explicar la génesis y dinámica dialéctica por la que transitan estos procesos de uno a otros* (Arias, 2009, 2011) de la realidad de la vida al proceso de conformación de lo psicológico en y por el sujeto. Parto en este sentido de la orientación básica de que el problema parece ser el explicar la relación sujeto-objeto-sujeto (Vygotski, 1991) y no solo sujeto-objeto (Leontiev, 1981) o sujeto-sujeto (Lomov, 1989) que de hecho producen dicotomías o fragmentaciones de la mediación que deja de serlo y que se ha producido a lo interno del proceso de producción del conocimiento en lo histórico cultural.

La segunda gran contribución de los cubanos que trabajamos lo histórico cultural, es haber introducido, desde los años finales de los sesenta y principio de los setenta, en las prácticas educacionales, en diferentes programas educativos y en las políticas públicas sobre educación, algunos de los presupuestos teóricos y metodológicos básicos de lo histórico cultural principalmente en la educación inicial y preescolar, en los primeros grados de la escuela primaria, en la educación especial y en la educación superior o universitaria, lográndose una generalización en la ejecución de las políticas, con muy buenos resultados reconocidos por los organismos internacionales y el beneficio de los escolares, familiares y la sociedad en general (Arias, 2005, 2009a).

Fue y es, esta introducción de algunas explicaciones de lo histórico cultural en las prácticas educativas, un proceso complejo, como todos aquellos procesos que tienen que ver con la transformación de la naturaleza, la vida y la cultura en la sociedad humana. Para ello fue esencial la existencia de un ideal y una motivación revolucionaria, transformadora, de lograr una educación para todos los cubanos y con calidad, que promulgó el proceso de la Revolución Cubana de 1959. También fue de gran importancia, aunque no nos dimos cuenta desde un principio, el papel de los contenidos de la cultura pedagógica cubana, en la “conciencia social” del pueblo cubano en relación con el papel que le atribuyeron nuestros pensadores y maestros del siglo XIX a la educación como proceso emancipador y que de una u otra forma la continuaron pensadores y maestros del siglo XX, y que se entronca, según nuestros estudios, con la idea medular de lo histórico cultural de que la educación, cuando es de calidad, produce y arrastra el desarrollo y formación de la conciencia y de toda la personalidad.

Nuestros pensadores y maestros, más ilustres, siempre valoraron la educación como un medio o mejor dicho como un instrumento cultural de lucha para la formación y desarrollo de la conciencia necesaria para promover la independencia nacional (Caballero, 1999; Varela, 1999; Luz y Caballero, 2001; Martí, 1975, 1983). Coincidentemente, el enfoque histórico cultural también surge y resurge en otros lugares del mundo, motivado e impulsado, en gran medida, por procesos de transformación social y cultural por medio de movimientos revolucionarios que deseaban una educación para todos y un proceso emancipador del ser humano. No nos motivaba una hegemonía mundial o un desarrollo alienado de las fuerzas laborales como sí ocurre en otros países, con otras culturas, esto produce una diferencia que algún día sería meritorio estudiar y analizar más profundamente.

En la actualidad decimos que la unidad entre el legado de nuestros pensadores y maestros fundadores de la nacionalidad cubana acerca de la educación y su papel en la formación y desarrollo humano y lo postulado por lo histórico cultural, se integran en una sola teoría o explicación que nos permite señalar la importancia de una educación promotora del desarrollo y de un buen aprendizaje, como la vía esencial de lograr la formación integral o multilateral de la personalidad (González Serra, 2003, Arias, 2005, 2006). Abogamos porque posiblemente esta sea la base teórico conceptual y práctica para una psicología y una pedagogía nueva y de corte latinoamericano, basada en nuestra historia de interrelación tormentosa y de lucha con las diferentes culturas que han llegado e invadido

nuestras costas y países, y que ha servido, no obstante, para incorporar lo mejor de ellas a nuestro acervo cultural, muy diferente a lo ocurrido en la cultura anglosajona que, han obtenido sus productos y logros mediante la impronta del hegemonismo o la imposición, la exclusión y la concentración elitista en grupos determinados. Quizás, nuestra naturaleza cultural sea más parecida a la latino-europea y las de nuestros aborígenes por su mayor amplitud y tradición de igualdad, libertad, fraternidad, y de concordancia o equilibrio con la naturaleza, que nunca se ha logrado pero que si está en los ideales fundadores de estas naciones latinas, y que hoy resurgen como la leyenda de la serpiente emplumada o la de los indígenas del Amazona, pero esto hay que estudiarlo más a profundidad.

Las concepciones científicas de una educación desarrolladora, se continúan divulgando y defendiendo por el grupo de partidarios cubanos del enfoque histórico cultural, fortalecidas y explicadas por los orígenes históricos y culturales de nuestro pensamiento acerca del papel y la manera de hacer en la educación. En gran medida los cambios y efectividad de la educación cubana son una consecuencia de la introducción de estos contenidos teóricos y metodológicos, no obstante las irregularidades, incumplimientos e imprecisiones que se han introducido en la educación cubana, como consecuencia de los procesos de resistencias, incertidumbres e inseguridades y de las contradicciones propias de cualquier proceso de desarrollo de avanzada.

A partir de estas dos contribuciones esenciales se pueden mencionar otras más específicas que se han ido conformando en función y a partir de estas.

La primera de estas contribuciones, más específica es la relacionada con la comprensión y explicación de la zona de desarrollo próximo, como una concreción u operacionalización de la concepción teórica y metodológica que sobre la educación y el desarrollo psicológico humano postula lo histórico cultural y no como la idea central que define este sistema teórico, como se pretende en las interpretaciones que a veces se hacen por otros autores. A nuestro entender en este concepto o categoría, se encuentran sintetizadas las explicaciones ofrecidas por este enfoque (Labarrere, 1996; Arias, 2001, 2005, 2006; Corral Ruso, 1999, 2001; Febles, 2001; Fariñas, 2005; Echemendía, 2001, 2006).

La zona de desarrollo próximo es la manera de presentar concretamente el carácter optimista y promotor del desarrollo que debe poseer toda educación de calidad, y qué labor realizar para que se garantice hacer realidad las inmensas posibilidades de desarrollo y formación de la subjetividad y lo psicológico del ser humano. Por otra parte, se establece y expresa la relación dialéctica, mediada que existe entre la enseñanza y la educación con el desarrollo y el aprendizaje producido y consolidado y sus consecuencias para la posible amplitud de la zona próxima, que de una u otra manera debe recibir la ayuda de los otros portadores de la cultura, pero sin anular la independencia y autonomía del sujeto con la posibilidad de producir, por él mismo y el desarrollo real logrado, el nuevo y más amplio desarrollo real (Arias, 2001, 2005, 2006; Corral Ruso, 1999, 2001; Fariñas, 2005; Echemendía 2001, 2006).

Se insiste en que el concepto de zona de desarrollo próximo, además de ser un espacio entre lo adquirido y por adquirir, mediado por la ayuda de los adultos o coetáneos que necesite y demande el sujeto en desarrollo, posee una ampliación o precisión a esta definición principal, que a veces no se tiene presente y que resulta esencial e insiste, que todo nuevo desarrollo es aquel que se produce cuando el sujeto puede resolver tareas que solo antes hacía con ayuda, y la segunda ampliación o precisión es que la ayuda de los otros, en el proceso de la educación, debe darse con la orientación o idea de que permita al sujeto llegar a su nuevo aprendizaje y desarrollo de la manera más independiente y autónoma posible, mostrando sus posibilidades de aprovechar los contenidos de su desarrollo real anterior y las ayudas suaves e imperceptibles que se logren producir. Que se emplee la demostración de cómo hacer la tarea, solo en última instancia.

También en este concepto se insiste en, la necesidad de lograr un desarrollo real inicial básico, dado que también se cumple que en un proceso de enseñanza, el estudiante puede alcanzar el máximo de

aprendizaje y de sus posibilidades de desarrollo, solo si este posee aquel, que las nuevas exigencias, contenidos y tareas exigen, lo que hay que promover con anterioridad.

Otra contribución esencial de aplicación de los contenidos teóricos y metodológicos de lo histórico cultural, que corroboran su valor, es la propuesta de un diagnóstico y una evaluación con fines explicativos y de comprensión de los problemas y dificultades y no solo para clasificar al sujeto, como es esencialmente, el diagnóstico del desarrollo que nos proponen las psicológicas tradicionales, que en el mejor de los casos resulta de una inferencia estandarizada u homogenizada, que nada tiene que ver con la diversidad y complejidad de lo humano (López y Siverio, 1996; Arias, 1999, 2001, 2005; Calejon y Arias, 2002).

La esencia de este diagnóstico y evaluación es insistir en tener conciencia de los fundamentos teóricos y metodológicos que lo orientan y que lo histórico cultural serían los contenidos teóricos y metodológicos más consecuentes para hacerlo (Arias, 2001). Que habría que asumir una metodología específica para este tipo de diagnóstico que tuviera como tareas esenciales llegar a conocer el desarrollo real alcanzado en un momento histórico dado, del desarrollo del sujeto, la amplitud de la zona de desarrollo próxima (tareas planteadas desde lo histórico cultural en sus inicios) y la historia reconstruida del por qué y cómo se han producido esos dos desarrollos alcanzados hasta ese momento en que se realiza el diagnóstico (2). Esta tercera tarea es una contribución específica de los cubanos, que insistimos, desde los postulados generales de lo histórico cultural, en que no puede haber explicación en el diagnóstico, si no se tiene una idea de cómo ha sido la historia y dinámica de las condiciones de la educación y el desarrollo, en la familia, los centros educacionales y en la sociedad en general, que el sujeto ha tenido desde el mismo momento del nacimiento (Arias, 2001).

Se insiste que este tipo de diagnóstico no es fijo ni inmutable, dado que el curso del desarrollo y la educación, tampoco tiene que serlo y que para cada momento educativo o de intervención ha de producirse una nueva evaluación y diagnóstico que corrobore, precise o modifique los contenidos de la educación o la intervención que se necesita para promover, corregir o compensar el desarrollo.

Hemos trabajado, desde los presupuestos de lo histórico cultural, el papel de la familia en su función educativa y cultural para la formación y desarrollo de sus hijos. Estos trabajos no han partido de categorías preestablecidas, de pruebas psicológicas preestablecidas, o de cuestionarios confeccionados de manera abstracta, sino que hemos, empleado esencialmente la observación y la entrevista no estructurada o más bien la conversación, porque hemos querido aprender de las familias y no llegar a ellas para constatar nuestro saber. Hemos invitado a las familias a que nos hablen de sus éxitos, problemas o preocupaciones en relación con la educación y desarrollo de sus hijos y a partir de ese nudo, intentar con preguntas y una conversación, orientada a un fin conjunto de obtener la comprensión para todos los implicados, de qué ha pasado en ese proceso (Arias, 1999, 2001, 2007) (3), López Hurtados, Arias Beatón, Gutiérrez Muñiz, 2007).

Estos estudios se han realizado por un grupo de especialistas orientados por los contenidos de lo histórico cultural y esencialmente por el papel que juega el mecanismo que llamamos de subjetivación, descrito en el primer aporte. Estos estudios han tenido el propósito esencial de explicar los problemas de la preparación y el desarrollo de las personas, en sus contextos sociales y culturales de la sociedad, para que puedan cumplir con su función educativa y cultural en el desarrollo de sus hijos. El segundo propósito, implícito en el primero, ha sido mostrar, por medio de una reconstrucción de la dinámica histórica del desarrollo de los hijos y sus progenitores cómo se produce la preparación y las condiciones necesarias para que las familias puedan realizar sus funciones educativas, culturales, formadoras y desarrolladoras de sus hijos e hijas y en tercer lugar brindar datos empíricos acerca de cómo se produce, a partir de las experiencias concretas de la vida real que vive la persona, el proceso de subjetivación o sea, la formación de los contenidos psicológicos por medio de las vivencias que producen esas experiencias y la atribución de sentidos, significados y otros contenidos ideales o subjetivos de lo psicológico. También en estas investigaciones se trabaja el carácter mediado de lo psíquico, como condición esencial de su conformación y existencia

Los estudios sobre el cumplimiento de la función educativa y cultural en las familias, nos hacen considerar que aquellas familias que poseen un sistema de creencias y conceptos conscientes sobre cómo la educación promueve el desarrollo y la formación de sus hijos, realizan las acciones educativas y formadoras de una manera más planificada, organizada y sistemática, ajustada a fines y objetivos concretos. Estas familias comparten conscientemente su labor educativa con los centros educacionales, sin delegar en ellos sus funciones, poseen una intencionalidad permanente para la búsqueda de soluciones a los problemas que detectan en el proceso educativo con sus hijos, se informan de forma sistemática acerca de cómo lograr los mejores resultados en su labor. La inmensa mayoría de estos familiares poseen una escolaridad de media básica o más, una alta incorporación social, productiva y cultural de la madre, una mayor labor conjunta entre madre y padre y por lo general las condiciones materiales y espirituales de vida, en el hogar, son buenas o muy buenas. Por último, también se ha logrado conocer que en estas familias, pudieron haber existido contradicciones, conflictos e incluso procesos traumáticos con su educación en las familias anteriores, pero estos han sido asumidos críticamente, por medio de diferentes vías, por los padres o las madres, lo que les facilita modificar el modelo educativo anterior y realizan su labor sin interferencia de sentimientos y emociones adversas que lo dañen. También resultan ser familias con recursos personales y colectivos que les permiten enfrentar con acierto y comprensión los conflictos actuales que les presenta la vida cotidiana real.

En el estudio de estos casos se han puesto de manifiesto y se han recogido los relatos de cómo determinadas experiencias, le han producido determinadas vivencias que le han hecho significar de manera personal o atribuir sentido a esas experiencias de manera que los hacen obrar de una u otra forma y cómo por medio de diversos medios han podido elaborar y resignificar esos contenidos emocionales y cognitivos que las experiencias aquellas le conformaron, logrando ser padres y madres educadoras más consecuentes.

Existe otros grupo de familiares que no muestran un desarrollo integral de todas estas características mencionadas y sobre todo estabilidad y sistematicidad, pero que la razón por la que no cumplen a cabalidad con su función educativa está relacionada con la falta de preparación para realizar la función educativa. Con estos padres y madres, en un trabajo de investigación-acción, empleando la orientación en el propio medio familiar o en el centro especializado, se logró producir cambios en el sentido de ser más consecuentes con el cumplimiento de la función educativa. En estos casos los indicadores macrosociales mencionados no se observan con las tendencias tan claras como los del primer grupo lo que puede ser un producto de que la preparación, no es solo un problema de escolaridad o instrucción, o referido a las otras variables mencionadas, sino de las condiciones emocionales y subjetivas que se han conformado en los progenitores, dado que estas familias no poseen un sistema de creencias y concepciones y una intencionalidad estable e integral sobre estos contenidos de la función educativa y cultural.

Por último, existe un tercer grupo que en general no realiza correctamente su función educativa, produciendo daños emocionales y cognitivos y hasta alteraciones en la formación de sus hijos. En lo esencial, este grupo de familias, no poseen las características mencionadas, en cuanto a un sistema de creencias o conceptos sobre la educación y desarrollo de sus hijos, delegan sus funciones educativas a los centros educacionales, a otros familiares e incluso a vecinos y amigos, por lo general no tienen una amplia incorporación social, laboral y cultural de la madre, la labor conjunta madre-padre está ausente y los progenitores poseen muchos problemas no resueltos con su educación en sus familias de procedencia y existen serios conflictos actuales o presentes no resueltos o con ninguna posibilidad de resolverlos.

No obstante, estos resultados generales, no señalamos a estas familias como patológicas o como buenas o malas familias, por la sencilla razón de que queremos evitar la clasificación y la estigmatización y no dejar de reconocer que aun en las familias del tercer grupo, existen enormes posibilidades y deseos de no solo corregir las dificultades, sino de trabajar por resolverlas, demostrándose de esta manera que lo disfuncional no está solo en la familia, sino y fundamentalmente en el sistema social que no acaba de comprender que, resulta muy importante

orientar y trabajar con al menos el 60% o el 70% de familias que de una u otra forma necesitan ayuda, apoyo y orientación para que sus hijos e hijas no tengan alteraciones en el desarrollo íntegro, producto de la falta de preparación y apoyo especializado en los aspectos esenciales de la educación, el aprendizaje y el desarrollo integral. Estos datos insisten una vez más, en lo que venimos diciendo desde principio de los años setenta sobre la necesidad de crear, desde el sistema educativo en la sociedad, instituciones que se ocupen de educar, apoyar y atender psicológicamente de manera integral y no fragmentada a las familias en sus diferentes grados y niveles de formación y desarrollo como educadores de las nuevas generaciones.

Otro importante contenido que hemos venido trabajando, es la orientación psicológica y la relación terapéutica como una relación de ayuda en los términos de lo histórico cultural y el papel de lo vivencial como la clave del proceso de nuevos desarrollos y cambios en la estructura y el funcionamiento alterado de la personalidad. Esta es una de las contribuciones que le hacemos los cubanos a lo histórico cultural, tanto en los aspectos teóricos y metodológicos como práctico, porque es un tema no abordado en sus contenidos concretos, y porque muestran su posible valor, en los aspectos instrumentales de la ayuda y la atención a los inmensos problemas del desarrollo y de la formación humana (Arias, 1999a, 1999b, 1999c 2001; Febles, 1999; Fariñas, 2004, 2005). Lo histórico cultural, abordó poco este campo, aunque lo hizo con mucho éxito cuando explicó la relación entre lo biológico, lo social y lo cultural en el caso de las personas con déficits biológicos, mostrando que el problema de las alteraciones en el desarrollo y en la formación del sujeto, no es un producto solo de lo biológico o de las supuestas condiciones patológicas de la subjetividad del sujeto, sino de la mediación y la relación que pudieran existir entre las condiciones de una educación y atención acorde con las características biológicas y de la subjetividad (4) del sujeto.

Aunque el campo de la orientación y las ayudas psicológicas al sujeto en su formación se ha trabajado mucho más desde las posiciones de la psicología tradicional: la psicometría, la formación de conductas, el psicoanálisis, la clínica, el humanismo, la Gestalt o el cognitivismo; desde los postulados de lo histórico cultural, algunos trabajos realizados por nosotros nos hacen creer que por el hecho de ser una psicología general, por su orientación humanista y dialéctica, por la concepción teórica y metodológica que contiene, puede explicar con mucha fuerza e integralidad, todo lo que se hace en este campo, lográndose de esta manera una reconceptualización esencial y una mejor humanización de esta labor.

La labor que realizan las biólogas y biólogos que trabajan en nuestro grupo y algunos psicólogos interesados en este aspecto, ha avanzado, y contribuido a develar cómo los resultados empíricos alcanzados en la actualidad, en los estudios de la biología molecular la genética y el cerebro, permiten corroborar, ampliar y profundizar más las hipótesis y explicaciones que sobre las relaciones mediadas entre lo biológico, lo social, lo cultural y lo propiamente psicológico que parten de lo histórico cultural, que las que se han elaborado y desarrollado por las concepciones de las psicologías tradicionales (Pedrol & Casanova, 2005; Arias, 2001, 2005, 2006).

El llamado a una integración y sistematización crítica de todo lo producido por lo histórico cultural, es otra importante contribución de los cubanos a la larga vida de este enfoque, en la que deseamos participar los cubanos (Arias, 1986, 1999, 1999a, 1999b, 1999c, 2002a, 2002b, 2002c 1999d, 2001, 2003, 2004, 2005, 2006, 2009, 20011).

El relato y explicación de estos resultados, contenidos en este escrito y en proceso, ya son una muestra de esta disposición a la necesaria sistematización crítica de los contenidos de lo histórico cultural. Esto incluye desde la sistematización del pensamiento mundial más progresista de todos los tiempos y en cada región geográfica y cultural de nuestro planeta, hasta en particular la integración del pensamiento, y los intentos que en la historia de la psicología en general, han realizado personas o grupos de personas de izquierda, marxistas o no, mostrándose de esta manera y en esta otra diversidad, una mayor validez del papel del marxismo, del pensamiento progresista y de lo histórico cultural para la comprensión y explicación del ser humano real, que vive una vida real que le sirve de base al desarrollo de su subjetividad producida por él propio sujeto de manera única e irrepetible.

Concebimos que es este trabajo el que la psicología está llamada a hacer, dado los cambios sociales y económicos que se han producido en los últimos tiempos en el mundo y que marcan un proceso de transformación hacia una sociedad más transparente y menos alienada. También la psicología debería contribuir desde las ciencias y la superestructura a catalizar estos procesos y al logro de una mejor comprensión y explicación de lo que ocurre con la formación y desarrollo de la subjetividad humana, la mente, o lo psicológico, lo que ayudará a una mayor emancipación del ser humano y una mejor calidad de vida.

Bibliografía

- Arias, G. (1986). *La Educación Especial en Cuba*. Su desarrollo y perspectivas. Conferencia Especial. Congreso PEDAGOGIA'86, Materiales del Congreso.
- _____ (1999). El diagnóstico en la psicología. *Revista Cubana de Psicología*, vol. 16, no. 3, 1999. 188-193 pp.
- _____ (1999a). El papel de los "otros" y sus características en el proceso de potenciación del desarrollo humano. *Revista Cubana de Psicología*, vol. 16, no. 3, 194-199 pp.
- _____ (1999b). La dinámica de lo externo y lo interno en la relación de ayuda. *Revista Psicología y Ciencia Social*, vol. 3, no. 2, pp. 3-10. México.
- _____ (1999c). La Orientación Psicológica. Un intento de elaboración teórica. En: Colectivo de autores: *La creación y evaluación de servicios de Orientación y Atención Psicológica*. Centro de Orientación y Atención Psicológica a la Población "Alfonso Bernal del Riego", La Habana: Facultad de Psicología, Universidad de La Habana (material inédito).
- _____ (1999d). Acerca del valor teórico y metodológico de la obra de L. S. Vygotski. *Revista Cubana de Psicología*, vol. 16, no. 3.
- _____ (2001). *Evaluación y Diagnóstico en la Educación y el Desarrollo*. Editor Independiente, Sao Paulo, Brasil.
- _____ (2002a). *Por una mejor vida y aplicación del enfoque histórico cultural*. CD Convención HOMINIS'02. Palacio de las Convenciones, La Habana, Cuba.
- _____ (2002b). *El proceso de construcción del Enfoque Histórico Cultural en sus Inicios*. CD Convención HOMINIS'02. Palacio de las Convenciones, La Habana, Cuba.
- _____ (2002c). *Las unidades funcionales en la psicología. Una tarea inconclusa y no continuada*. CD Convención HOMINIS'02. Palacio de las Convenciones, La Habana, Cuba.
- _____ (2003). El método científico en el Enfoque Histórico Cultural, *Revista CADERNOS DE Pós-graduação*, Dez. v. 2 Mestrado pós- graduação UNINOVE
- _____ (2004). *Los aportes de L. S. Vygotski a la Psicología de todos los tiempos*. Ponencia en la Conferencia Internacional L. S. Vygotski. Instituto Vygotski, Moscú, Rusia.
- _____ (2005). *La Persona en el Enfoque Histórico Cultural*, Sao Paulo: Linear B.
- _____ (2005a). *Un intento de sistematización teórica acerca de la relación de ayuda psicológica*. Ponencia presentada en la III Convención Intercontinental de Psicología y Ciencias Humanas, HOMINIS'05 "Crecimiento Humano y Diversidad" CD.
- _____ (2009) *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.
- _____ (2009a) La psicología educacional y El sistema de educación en Cuba, *Revista ABRAPEE Psicología Escolar e Educacional*, vol. 13, no. 1, Janeiro/Junho.
- _____ (2011). *The process of Producing Knowledge: Vygotsky Revisited in the book Vygotsky Society in 21st century advances in cultural historical theory and praxis with non-dominant communities*. Edited by Pedro R. Portes & Spencer Salas. New York: Peter Lang Publishing, Inc.

Betancourt, J. (1999). El papel de las vivencias en el proceso de formación de los trastornos del comportamiento. Maestría Facultad de Psicología. Universidad de La Habana, Cuba.

_____ (2002). Tesis de Doctorado sobre el papel de las Vivencias en los escolares con trastornos del comportamiento y emocionales. Instituto Central de Ciencias Pedagógicas, MINED, Ciudad de la Habana.

Bozhovich, L.I. (1976). *La personalidad y su formación en la edad Infantil*. La Habana: Pueblo y Educación.

Caballero, A. (1999). *Obras. Biblioteca de Clásicos Cubanos*. La Habana: Imagen Contemporánea.

Calejon M. L. y Arias Beatón G. (2002). *Avaliação Psicológica, os testes e o diagnóstico explicativo*. São Paulo: Editorial independiente. (En portugués).

Corral Ruso, R. (1999). Las lecturas de la Zona de Desarrollo Próximo. *Revista Cubana de Psicología*, vol. 16, no. 3.

_____ (2001). El concepto de Zona de Desarrollo Próximo: una interpretación. *Revista Cubana de Psicología*, vol. 17, no. 1.

Echemendía Tocabens, B. (2001) *Los niveles de ayuda en la relación terapéutica. Un análisis para su comprensión desde el enfoque histórico-cultural*. Tesis de Maestría en Psicología Clínica, Facultad de Psicología, Universidad de La Habana.

_____ (2006). *Los niveles de ayuda en la relación psicoterapéutica. Un análisis desde el enfoque histórico cultural*. *Cadernos ECOS: Educação, Cultura e Desenvolvimento Humano* (1), pp.145-154. Sao Páulo: Terceira Margem.

Fariñas, G. (1999). *Acerca del concepto de vivencia en el Enfoque histórico cultural*. *Revista Cubana de Psicología*, vol. 16, no. 3 p. 222.

_____ (2004). *Maestro, para un didáctica del aprender a aprender*. La Habana: Pueblo y Educación.

_____ (2005). *Psicología, educación y sociedad (un estudio sobre el desarrollo humano)*. La Habana: Félix Varela.

Febles, M. (1999). La Orientación Psicológica desde el Enfoque Histórico Cultural. Consideraciones generales, en: Colectivo de autores: *La creación y evaluación de servicios de Orientación y Atención Psicológica*. Centro de Orientación y Atención Psicológica a la Población "Alfonso Bernal del Riesgo", Facultad de Psicología, Universidad de La Habana, Ciudad de La Habana (material inédito).

_____ (2001). La Concepción Histórica del desarrollo: Principios y leyes. En: *Psicología del desarrollo*. La Habana: Félix Varela.

González Serra, D. (2003). Martí, Vygotski y el carácter sociohistórico del ser humano. *Revista Cubana de Psicología*, vol. 20, no. 3, pp. 256-259.

Labarrere Sarduy, A. (1996). *Interacción en zona de desarrollo próximo. Qué puede para bien y qué para mal*. La Habana: ICCP-ARGOS.

Lenin, V. I. (1961). *Obras Escogidas* (en tres tomos) Moscú: Progreso.

Leontiev, A.N. (1981). *Actividad Conciencia y personalidad*. La Habana: Pueblo y Educación.

Lomov, B. (1989). *La categoría de Comunicación y de actividad en la psicología*. En: *Temas sobre la actividad y la comunicación*, Colectivo de autores. La Habana: Ciencias Sociales.

López Hurtado, J & Siverio A. M. (1996). *El diagnóstico: un instrumento de trabajo pedagógico de preescolar a escolar*. La Habana: Pueblo y Educación.

_____ (1991). Formación y desarrollo de las capacidades intelectuales. *Simientes*, no.3, pp. 28-33, La. Habana.

_____ (1992). La modelación como mediatización en la solución de tareas. En: *Estudio sobre las particularidades del desarrollo del niño preescolar cubano*. La Habana: Pueblo y Educación.

_____ (1990). *La solución mediatizada de tareas cognoscitivas en niños de Edad preescolar*. En: I Jornada Científica del ICCP. junio 29-30, 1988, La Habana.

López Hurtados, J, G. Arias Beatón, J.A. Gutiérrez Muñiz. (2007). La Investigación del niño y la niña cubana un ejemplo de investigación longitudinal, Coautor, en: *La Dimensión Familiar en Cuba*, compilación Ana Vera Estrada. Centro de Investigación y Desarrollo de la Cultura Juan Marinello. Edición Financiada por el Fondo de Desarrollo para la Educación y la Cultura ISBN 959242116-1

Luz y Caballero, J. (2001). *Obras y Elencos de discursos académicos. Biblioteca de clásicos cubanos*. vol. III, La Habana: Imagen Contemporánea.

Martí, J. (1975). *José Martí. Obras Completas*. La Habana: Ciencias Sociales.

_____ (1983). *Otras crónicas de Nueva York*. La Habana: Ciencias Sociales.

Marx, C. (2011) Grundrisse. Manuscritos económicos de 1857-1858. Esboços da crítica da economia política. São Paulo: BOITEMPO.

Marx C. & Engels, F. (1986). *Obras Escogidas*. (en tres tomos). Moscú: Progreso.

Pedrol, R. & Casanova, A. R. (2005). *La unidad y la diversidad en los métodos de estudios de la Biología*. Publicación electrónica en la editorial DESOFT S. A.

Varela, F. (1999). *Ética y anticipación del pensamiento de la emancipación cubana*. Memorias del Coloquio Internacional de la Habana, diciembre 1997. La Habana: Imagen Contemporánea.

Vygotski, S. L. (1972). *Psicología del Arte*, Barcelona: Barral.

_____. (1991). *Obras Escogidas*, t. I. Madrid: Aprendizaje/Visor.

_____. (1993). *Obras Escogidas*, t. II. Madrid: Aprendizaje/Visor.

_____ (1995). *Obras Escogidas*, t. III. Madrid: Aprendizaje/Visor.

_____ (1996). *Obras Escogidas*, t. IV. Madrid: Aprendizaje/Visor.

_____ (1999). *Imaginación y creación en la edad infantil*. 2ª Edición. La Habana: Pueblo y Educación.

_____ (2001). *Psicología Pedagógica. Un curso breve*. Buenos Aires: Aique grupo Editor S.A.

_____ (2004). *Teoría de las Emociones. Estudio histórico-psicológico*. Madrid: Akal, S.A.

Notas:

(1) Cuando define mejor lo que es la vivencia y su función en la compleja dinámica del desarrollo psíquico, señala que hay que olvidarse de que lo social y cultural tengan una influencia directa, absoluta y única en este desarrollo y precisa Vygotski, que lo social influye en este desarrollo a través de la vivencia que el sujeto vive de las experiencias que les produce lo social y lo cultural (Vygotski, 1996 p. 383)

(2) Esta última tarea del diagnóstico lo considero uno de mis aportes o contribuciones personales a este enfoque y su utilidad para las prácticas educativas y psicológicas.

(3) Conferencia especial: Familia: primera y permanente educadora, impartida por el autor GAB, en el Congreso Internacional de Pedagogía 2009, La Habana, Cuba.

(4) Vygotski habló de esto en el caso de los niños difíciles de educar, a los que hoy denominamos escolares con trastornos del comportamiento