

ACERCA DEL PENSAMIENTO HISTÓRICO CULTURALISTA DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS PSICÓLOGOS Y PEDAGOGOS CUBANOS

Gloria Fariñas León

Facultad de Psicología. Universidad de La Habana

Resumen

En el presente trabajo analizo la lógica histórico culturalista, desde la óptica de los psicólogos y pedagogos cubanos de mayor tradición de trabajo. Aunque considero que este enfoque va más allá de autores específicos, me baso fundamentalmente en la acogida de la obra de Vygotski y de algunos de sus seguidores, entre los profesionales del ramo en el país. Asimismo, propongo analizar los derroteros principales de este razonamiento sobre el desarrollo de la personalidad, sus derivaciones en la práctica y destaco una de las investigaciones que me parece más representativa de estos postulados en el diseño de la educación, cuya versión experimental en Cuba constituyó mi tesis doctoral. Aprecio que el enfoque histórico cultural, está llamado a desempeñar un papel crucial en el desarrollo futuro de la psicología, la pedagogía y otras ciencias sociales. Planteo que para comprender y llevar a vías de hecho el enfoque histórico culturalista –al igual que cualquier otro enfoque–, es preciso comprender su filosofía y por ende su lógica de pensamiento, no solo sus conceptos aislados. De igual modo, destaco que la explicación histórico culturalista de los procesos y fenómenos del desarrollo humano, debe ser construida básicamente a través del método dialéctico de ascensión de lo abstracto a lo concreto pensado u otras vías que se aproximen a este. En Cuba existe una forma particular de comprender y practicar el enfoque histórico cultural, que obedece a su historia y necesidades de desarrollo sociocultural y económico; al respecto concluyo seis características principales, entre otras.

Palabras clave: Conciencia de logos, enfoque histórico cultural, enfoque positivista, pensamiento cubano.

Abstract

In the present work I analyze the logic historic culturalist, from the optics of the psychologists and pedagogues Cubans of bigger tradition of job. Although I consider that this focus goes beyond specific authors, I am fundamentally based on the consent of the work of Vygotski and of some of your followers, between the professionals of the bunch in the country. In like manner, I propose to analyze the main courses of this reasoning on the development of personality, your derivations in practice and I highlight one of the investigations that seems me more representative of these postulates in the educational design, whose experimental version in Cuba constituted my doctor dissertation. Appreciation than the historic cultural focus, is destined to perform a crucial paper in the future development of psychology, the pedagogy and other social sciences. Layout than to understand and to carry to violence the historic focus culturalista –just like any other focus–, is necessary to understand its philosophy and for ende of his logic of thought, not only that their isolated concepts. Likewise, I stand out than the explanation historic culturalist of the processes and phenomena of the human development, it should be constructed basically through the dialectic method of ascension of the abstract things to I concretize it thought or other roads that are brought nearer to this. In Cuba there is a particular way of understanding and practicing the historic cultural focus, that it is due to its history and development needs socio-cultural and economic; With regard to this matter I conclude six main characteristics, between other ones.

Passwords: Conscience of logos, historic cultural focus, focus positivist, thought Cuban.

Introducción

¿A quién podemos considerar propiamente un autor histórico culturalista? es una pregunta que no tiene una respuesta terminante, pues son múltiples y disímiles los matices del pensamiento de uno u otro autor, incluyendo los del propio Vygotski en diferentes momentos de su obra. No obstante, con conciencia de que el debate quedará abierto, he decidido adentrarme en el tema para dejar mayor constancia de mis reflexiones acerca de la esencia del enfoque, pues considero que, al margen de las variaciones posibles entre autores, hay un núcleo invariante en su interpretación del desarrollo humano.

No me quedaré en el análisis teórico, procuraré también de alguna forma, sus derivaciones para el diseño de la educación. Si bien, pudiera afirmar que no todos los miembros de la Cátedra L. S. Vygotski a la que pertenezco, estarían totalmente de acuerdo con lo que planteo aquí, pienso que muchos tenderían, de alguna manera, a concordar con la esencia de mi planteamiento, pues como grupo nos proponemos evitar la versión positivista del enfoque que tergiversa su lógica compleja y dialéctica. Con cierta frecuencia se estima que seleccionar como fundamento central de una investigación el concepto de zona de desarrollo próximo, el de mediación u otros términos, nos convierte, automáticamente, en histórico culturalistas; sin embargo, esto debe analizarse con mayor detenimiento. Utilizo el concepto de mecanismo de defensa, pero esto no me hace psicoanalista, solo significa que respeto los aportes del psicoanálisis y que los refiero cuando es pertinente. Y es que cada enfoque, además de la terminología tiene un sentido particular que se manifiesta como su ánima teórica. Tanto la terminología como el espíritu de una obra tienen valor, pero a la hora de decidir su preeminencia me pronuncio por la segunda opción.

A mi juicio son los valores –y con ellos el espíritu– los que deben tratar de canalizarse a través del instrumental conceptual para definirse más claramente, no tanto a la inversa. Por esta razón, jerarquizaré, en primer lugar, la exposición del espíritu de la obra histórico culturalista desde mi perspectiva y dejaré en un segundo plano la letra. De inicio, procuraré la identificación del estilo en la epistemología y en la axiología del enfoque. Me atenderé en especial al pensamiento vygotskiano, aunque es muy difícil no hacer alguna que otra referencia al de sus seguidores más directos, no obstante, considero que esta lógica va mucho más allá de autores particulares. Más tarde, reflexionaré sobre su denominación como enfoque histórico y cultural. Pondré ejemplos tomados de fuentes que me parecen mostrar de forma más fiel lo emblemático de este pensamiento. Trataré de evitar el peso de la construcción lógico-semántica que Mecheriakov (1996) presentó con tanto detalle, para concentrarme más en el carácter del enfoque.

A lo largo de todo este análisis, destacaré aspectos que estimo como sustrato en mi propósito de identificar las características del desarrollo del enfoque histórico cultural en Cuba, lo cual plantearé esencialmente, a modo de conclusiones finales, aunque otras pueden ser inferidas por el lector.

Desarrollo

La fundación del enfoque histórico cultural, exigió de Vygotski, el estudio crítico y sistemático del pensamiento de la época –no solo psicológico–, así también la intención de su necesaria superación. La obra de este autor, no consiste en una concepción teórico metodológica derivada por simple inducción a partir de los hechos de la práctica, aunque su fundación tomara esta como exigencia mayor. El ensayo “El sentido histórico de la crisis de la psicología” constituye de alguna forma, su plataforma conceptual crítica. Sus enunciados son reiterados sistemáticamente por Vygotski (1982a) en la elaboración teórico-metodológica de su obra. Esta enuncia la necesidad del planteamiento revolucionario del conocimiento científico y de sus herramientas para la intervención en el desarrollo humano. A mi juicio, el enfoque histórico cultural se funda a principios del siglo XX, como una psicología crítica. Mantener consciente la lógica del pensamiento, que tomaba cuerpo estuvo entre las finalidades de ese documento. No perderla en la actualidad, significa respetar su linaje.

El estatuto propuesto en ese documento, da una visión compleja y dialéctica sobre la psicología, (el desarrollo de la personalidad y su condicionamiento (1), superando los planteamientos unilaterales,

reduccionistas e hiperbolizantes sobre este tipo de procesos y fenómenos, presentes en las otras concepciones. Vygotski plantea como necesaria la mirada multilateral e integradora sobre el ser humano, concebido en devenir social-personal, a la vez que encajado en un entorno cultural cambiante a lo largo de la historia, donde el sujeto obra su personalidad amalgamando una naturaleza biológica y social –única e irrepetible– en mancomunidad con los Otros. Con esto, el enfoque histórico cultural se aparta de la óptica abstracta (2) acerca del ser humano, pues sin perder el estudio de las regularidades –lo general–, busca la originalidad del sujeto –lo singular– en el momento histórico y cultural en que este vive. Su punto de vista es determinista, pero complejo y dialéctico, el materialismo en él, no es vulgar. Vygotski humaniza este principio. La determinación principal: la educación –como expresión de la cultura–, no es concebida linealmente. Ella tiene determinado grado de entropía. Apuntaba Vygotski destacando la dinámica dialéctica de sus condicionantes (externos-internos, sociales-individuales): “...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...” (2001, p. 113).

La conciencia del logos histórico culturalista encontró múltiples expresiones metafóricas en la obra de Vygotski, ya que gustaba de utilizar alegorías para representar el giro que debía dar el pensamiento del psicólogo, aunque es válida para otros tipos de aproximaciones al desarrollo humano. Pienso que las utilizaba, a fin de esclarecer mejor la índole y envergadura del enfoque histórico cultural, en la comprensión y explicación sobre los fenómenos y procesos del desarrollo humano. Una de las mejores metáforas es la del agua. Esta ilustra la unidad dialéctica del objeto de estudio, por ejemplo, en sus dimensiones cognitivo-afectivas: la vivencia, que constituye la piedra angular para comprender el aparato teórico metodológico propuesto. Es decir, el agua es a la vivencia, como el oxígeno y el hidrógeno, por separado, son a lo cognitivo y a lo afectivo. Su idea sobre las unidades complejas descansa en la asunción de esta unidad dialéctica de lo externo-lo interno, lo social, lo individual, lo cultural-lo biológico, lo afectivo-lo cognitivo (vivencia). Al respecto decía Vygotski que: “... en la ciencia, ... el análisis de los elementos debe sustituirse por el análisis...de una unidad compleja ...” (Vygotski, 1987, p. 7). Esto incita a la búsqueda de modos de trabajo y los jalones del desarrollo que expresan dicha fusión.

Otra metáfora es la de la “geología” de la mente humana, los estratos que se “fossilizaron” en esta a lo largo de la historia de la especie humana o los que se “fossilizan” en el sujeto particular durante la ontogenia. El vocablo fossilización da la idea de la conservación histórica (memoria histórica) de los procesos (primarios y culturales o superiores), en la constitución de la potencialidad de desarrollo para la realización grupal y personal. Decía al respecto: “... la estructura del desarrollo del comportamiento hace recordar, en cierto sentido, la estructura geológica de la corteza terrestre. Las investigaciones establecieron la presencia genética de distintos mantos en la conducta del hombre. En este sentido, la geología de la actuación humana...” (Vygotski, 1987, p.151).

Esta última frase concreta la manera de ver el desarrollo y de estudiarlo (las funciones primarias se conservan dentro de las superiores, pero de manera integrada y dinámica, no aditiva. La metáfora de la “zona” (en el concepto de zona de desarrollo próximo) –que refiere el aprovechamiento de las potencialidades del desenvolvimiento humano, por la acción transformadora del sujeto sobre la realidad en colaboración de los Otros–, es una de las más conocidas. Para ilustrar la idea recordaré que, refiriéndose al desarrollo, Vygotski apuntaba:

“... tomemos en atención que dicho desarrollo constituye un proceso dialéctico complejo, que se caracteriza por una periodicidad múltiple, por una desproporción en el desarrollo de las distintas funciones, por las metamorfosis o transformaciones cualitativas de unas formas en otras, por el complicado entrecruzamiento de los procesos de evolución e involución, por la entrelazada relación entre los factores internos y externos y por el intrincado proceso de superación de las dificultades y de la adaptación”. (1987, p. 151)

Y representándose el concepto de zona de desarrollo decía:

Igual que el horticultor, que deseando determinar el estado de su huerto, no tendrá razón si se limita a valorar los manzanos que ya han madurado y han dado fruto, sino que debe tener también en cuenta los árboles en maduración, el psicólogo, al valorar el estado del desarrollo, debe tener obligatoriamente en cuenta no solo las funciones maduras, sino también las que están en trance de maduración. No solo el nivel actual, sino también la zona de desarrollo próximo (1982b, p.130).

La periodicidad múltiple, las metamorfosis, los momentos de evolución-involución, las relaciones entrelazadas entre los factores internos y externos, el trance de maduración, precisan no de una expresión puntual sino una expresión espacial más amplia. El punto sería el espacio más reducido, sobre todo si se compara con la zona. A su vez, el espacio era visto como un huerto –segunda metáfora sobre el espacio dentro del mismo concepto–, espacio fértil o espacio a fertilizar. En este caso, la metáfora es menos obvia que en los restantes, pero indudablemente requirió de los recursos del pensamiento metafórico para representar el concepto.

Si abundamos en detalle, en tres de las metáforas mencionadas –la tercera es la siguiente metáfora–, Vygotski recurre de una manera u otra al espacio y lo representa indirectamente como la tierra (las capas geológicas, el huerto abonado y la siembra o enraizamiento, como señalo a continuación). La cuarta y última metáfora que mencionaré es la de enraizamiento (3) del ser humano en la cultura. A mi juicio esta tiene como fin la expresión de cuán incorporada debe estar la persona a la cultura, para lograr su desarrollo. Decía Vygotski: “... la cultura crea formas especiales de conducta, cambia el tipo de la actividad de las funciones psíquicas... El arraigo del niño en la civilización está condicionado por la maduración de... funciones correspondientes” (1987, p. 45). Estimo que, las metáforas mencionadas, entre otras, transmiten muy bien el espíritu de su obra, el sentido de su teorización: su alma compleja y dialéctica, sin lugar para reduccionismos, disyunciones e hipérbolos inconvenientes, presentes con cierta frecuencia, en las interpretaciones realizadas por autores de tradición positivista.

En oportunidades, los lectores al fijarse más en las categorías, leyes y principios formulados, que en la lógica general del pensamiento vygotkiano, terminan considerando más la letra que su espíritu. Tanto una lectura como la otra tienen su función en el análisis de cualquier sistema conceptual, pero no pueden desvincularse. Sin embargo, para comprender a fondo la letra hay que estar imbuido de su sentido, de su alma. Con cierta frecuencia aquellos psicólogos y pedagogos, que tienen propósitos básicamente instrumentales, están más pegados a la letra o terminología específica que al espíritu de la obra.

Destacar el Leitmotiv de la obra vygotkiana, su valor –tanto en el plano ético como epistemológico–, me parece la mejor introducción al estudio de su letra, si queremos hacer un análisis profundo de esta. Cada teoría, encierra una manera de pensar, que debemos asimilar integradamente con su aparato conceptual. Y con esta intención comento que el enfoque a mi juicio versa en lo esencial sobre la determinación compleja y dialéctica de los procesos del desarrollo del ser humano (en la constitución de su personalidad), cuya esencia se encuentra en la cultura y la historia (4). Su conceptualización, ajustada a la complejidad del desarrollo, mantiene el mismo carácter a través de planteamientos integradores, flexibles y abiertos, sin marcada intención de cristalizar como instrumento acabado de pensamiento. Esto se opone al afán instrumentalista de diferentes autores que encuentran el valor de esta obra más en los términos específicos “listos para la práctica”, que en la cosmovisión sobre el devenir (historia) del ser humano –como especie e individuo– en la cultura. Tampoco podemos resaltar la filosofía en detrimento del destaque de la operatoria que se deriva de esta, para la acción práctica, pues tampoco sería pertinente. Para continuar la lógica del enfoque, propongo analizar a continuación los dos derroteros principales del razonamiento histórico culturalista sobre el desarrollo de la personalidad. Terminaré con apuntes acerca de sus implicaciones para la práctica.

1. Lo histórico

La asunción del tiempo como infraestructura del desarrollo, afina la comprensión y explicación de la dimensión histórica del devenir humano en este enfoque, lo que se expresa –entre otros ejemplos–

en el peso atribuido por este a la memoria, en el desarrollo humano. Esta es asumida como memoria histórica, tanto en el plano de análisis sobre sujeto como de la cultura. En el plano cultural, la memoria histórica se observa como preservadora del patrimonio en forma variada (valor espiritual, sentimiento, concepto, libro, obra pictórica, costumbre, procedimiento técnico, entre otras posibles). En el análisis del desarrollo del sujeto es tomada como su sustrato genético. Ella es considerada, al menos en dos formas típicas. Primeramente, con un sentido más antropológico: "... hacer el lazo para recordar, fue, precisamente, una de las primeras formas de habla escrita ..." (Vygotski, 1987, p. 84). En segundo lugar, con un sentido psicológico, como la dinámica pasado-presente-futuro, por ejemplo, del concepto "zona de desarrollo próximo".

Los estudios típicos del enfoque sobre la memoria, en las tempranas etapas del desarrollo ontogenético, destacan su surgimiento como neoformación primigenia que se integra a las restantes para subyacerlas en la constitución de la personalidad. La memoria permite la fosilización de los restantes procesos de esta. En la siguiente cita se recalca su papel, además de hacerse patente el peso de lo biológico y la amalgama de ambos:

... La organización de la actividad nerviosa superior... crea la posibilidad de regulación del comportamiento desde fuera... el dominio sobre la memoria de otro hombre se estructura, en principio, de la misma manera, como se ejerce el control sobre la memoria propia ... (Vygotski, 1987, p. 85).

Debo añadir que lo histórico también se aprecia en el tratamiento del maridaje paulatino de todas las neoformaciones surgidas (capas geológicas en la metáfora vygotskiana), a lo largo del desarrollo humano gracias a la memoria.

A diferencia de los llamados enfoques holísticos (el humanismo de corte existencial, entre otros), que dejaron de lado el complejo acople de los procesos de la personalidad en el curso ontogenético de sus relaciones (parte-totalidad) (5), el enfoque histórico cultural hace gala de su comprensión y explicación genética, partiendo del estudio de la estructuración histórica –dialéctica y compleja– de dichos procesos. Para Vygotski la personalidad en desarrollo es el objeto esencial de atención, que refirió como "... Síntesis psíquica superior que... debe ser denominada personalidad ... la historia del desarrollo cultural del niño nos conduce a la historia del desarrollo de la personalidad" (1987, p.50).

Siguiendo los postulados vygotskianos generales se planteó más tarde, una teoría de la periodización sujeta al condicionamiento histórico cultural, en el cual se destaca que el desarrollo cultural de la sociedad señala los derroteros al desarrollo psicológico individual. La historia individual se articula partiendo de las tareas culturales (lo general), que le plantea la sociedad a cada generación (entretnejidas con las singulares del sujeto en cuestión), matizadas por la cultura donde se arraiga.

El juego, el trabajo, la actividad de estudio, surgidos como necesidad en la historia de la civilización, se convierten en rectores según los fines y tareas culturales para cada edad. La altura del desarrollo de la personalidad se aprecia a partir de las demandas culturales, de las tareas que la sociedad adjudica a los seres humanos en las diversas etapas de la vida. Para alcanzar la altura requerida en cada período del desarrollo humano, es condición para el sujeto apropiarse del patrimonio cultural, como recurso civilizador, porque en este se encuentra cristalizada la espiritualidad (6) propia de cada época histórica de la humanidad. Sin embargo, este enfoque no justifica el *statu quo* de la cultura, como analizaré más adelante, en sus aspectos éticos, tampoco que esta visión sea la panacea, y por tanto el garante de altos logros del desarrollo humano en todos los casos.

Como apunté, en el enfoque se destacan los tres tipos de actividades fundamentales surgidas en la evolución de la sociedad: la actividad lúdica, la actividad laboral, la actividad de estudio –asimismo, las variaciones y combinaciones de estas–, que se engranan histórica y culturalmente, lo que se expresa en las diferentes investigaciones sobre el desarrollo de la personalidad. La historia personal es en parte –al mismo tiempo que la comunicación–, el acoplamiento paulatino de estas formas concretas de la vida humana. Ellas asumen una configuración singular, a partir de la vivencia de cada sujeto. Gracias a la actividad-la comunicación en amalgama mutua, el sujeto se inserta en la cultura,

unas veces como aprendiz, como creador o mejor: como creador-aprendiz, haciendo real su estilo, su personalidad (7). Cuando el sujeto se margina en la sociedad podemos buscar de qué actividad o actividades fue excluido ¿del estudio? ¿del trabajo? ¿de la actividad lúdica?, a la par de buscar sus vivencias (desde lo comunicativo): ¿cómo enfrentó esa exclusión, esa agresión? La imbricación histórica entre actividad-comunicación es un punto cardinal del análisis. Ambas dirigidas al enraizamiento cultural y al “dominio de la propia conducta” (Vygotski, 1987, p. 83).

La comunicación orienta la transformación de la realidad y la actividad la produce efectivamente. “Un hombre influye sobre otro a través del habla” (Vygotski, p. 95), pero esto no excluye la acción. Ambas se encuentran en perenne interrelación. Así fraguó esta unidad en la historia de la humanidad, cuando comunicación y actividad se encontraron para “fossilizarse” como unidad indisoluble. Ellas son como la cara y la cruz de una misma moneda, cuando una está a la vista no es porque la otra esté ausente, sino porque está sobreentendida.

En la obra de Galperin, aunque esta no haya sido su intención, se puede apreciar el itinerario dialéctico de ambas, sus conversiones mutuas durante la formación y desarrollo del plano mental en un sujeto determinado. Es la palabra, el código primordial de interiorización (8) de la actividad. Y esta, la transformación práctica de la realidad, explícita o implícitamente orientada por la palabra. Las dos constituyen también el tejido de la exteriorización. Comunicación-actividad, se unieron en la historia para no separarse, solo en la enfermedad donde pueden encontrarse disociadas. Ellas son las vías del enraizamiento cultural del individuo. Con lo histórico, el enfoque asume lo dialéctico. No se parte ni se llega a un punto fijo, sino mutable según las exigencias de la época de la civilización (9) en que se vive, y estas cambian vertiginosamente en los últimos tiempos. La conceptualización de la “situación social del desarrollo” nos da la clave para reflexionar sobre el condicionamiento del desarrollo. La unidad compleja de la actividad-la comunicación, obrada por el sujeto en mancomunidad le da cuerpo a su historia personal. Aunque no todo el desarrollo ha sido estudiado desde esta lógica general por sus seguidores en el mundo, pienso que es la óptica esencial del enfoque.

2. Lo cultural

Decía Geertz: “... sin hombres no hay cultura por cierto, pero igualmente, y esto es más significativo, sin cultura no hay hombres” (2003, p. 72). Parto de esta consideración, porque creo que un pensamiento análogo sustentó la denominación del enfoque, como cultural. Pienso que hubieran podido ser palabras de Vygotski. Las relaciones entre los seres humanos no son naturales, sino que están mediadas por la cultura. Considero una perogrullada afirmar que no es lo mismo la relación padre-hijo, hombre-mujer, maestro-alumno en occidente que en tierra japonesa. Las relaciones humanas tienen, un contenido cultural; son relaciones culturales, La cultura actúa como condicionante del desarrollo hasta el punto de determinar la constitución mental del ser humano. Determinación de naturaleza compleja y por ende no lineal, que contempla los procesos subjetivos emergentes. Su observación es decisiva en la comprensión y explicación de lo humano, como ser o como obra. Las herramientas culturales concretas o abstractas, son frutos del talento humano, a la par que sus constituyentes. Fue así desde el surgimiento del trabajo, del arte y de la expresión afectiva utilizada, no animal. Las capacidades humanas se cristalizan en las herramientas de la cultura, al igual que las herramientas de la cultura se cristalizan en las capacidades humanas. Se componen mutuamente.

Recuerdo que Engels apuntaba que “... la mano no es solo el órgano del trabajo, también es el producto de él...” (1961, pp. 143-144). Esta cita nos muestra, a través de ese experimento mayor que fue la antropogénesis, la fusión entre cultura y naturaleza, para dar un resultado mayormente cultural: la humanización de la mano (el órgano), a través de su enculturación. Sin la creación del instrumento, que simultáneamente se convirtió en patrimonio de la cultura, no hubo mano posible. Decía Vygotski: “... las funciones naturales conservan su existencia dentro de las culturales... el desarrollo del habla... un buen ejemplo de tal unificación... La cultura no crea nada, ella solo transforma las dotes naturales en correspondencia con los fines del hombre” (1987, síntesis del texto de las pp. 98, 40 y 163).

Las citas referidas, ilustran –a mi juicio– lo palmario de la cultura en el enfoque y la causa de su peso en su denominación. Lo erróneo, a mi modo de ver, sería concebir instrumentalmente la cultura. Llamo la atención sobre este asunto, porque el enfoque ha tenido diversas interpretaciones positivistas, nada más lejos de su esencia. La asunción de la educación en los planos teórico y metodológico, como expresión de la cultura y directora del desarrollo humano, es privativa del enfoque histórico cultural. Puede haber sido tenida en cuenta más tarde por otras corrientes de pensamiento, pero sin su enunciación de esencia. La educación, en su sentido amplio de comprensión, es el recurso primordial para el enraizamiento cultural de los seres humanos. El énfasis reside en el proceso de enraizamiento del ser humano en la cultura, su conversión en seres cultos, desde las épocas más tempranas de la vida: la constitución de las “funciones culturales”, la transformación de las funciones “naturales”, gracias al refinamiento cultural.

El ser humano, nace como ser social, quiere decir que de esta condición no se le puede alienar, porque ya es suya al nacer. En cambio, el acceso a la cultura depende en buena medida, de las oportunidades al alcance de la persona. Por tanto, se puede marginar al ser humano de la cultura, no de su condición social. Estimo que esta es una de las razones posibles del énfasis de Vygotski en lo cultural. Pienso que esta es una de las características del pensamiento histórico culturalista en Cuba, lo que obedece en medida considerable al pensamiento cubano desde la fundación de la nación. Baste recordar a José Martí, como el mejor heredero de los patricios cubanos: “ser cultos para ser libres”.

La no consideración del papel determinante de la educación en el desarrollo humano, en su sentido complejo dialéctico, acerca cualquier enfoque más al conductismo, al cognitivismo y a otros esquemas de pensamiento similares, que al enfoque histórico cultural, pues esta es una de sus consideraciones *sine qua non* (10). Pero como ya dije, la adhesión al instrumentalismo en la educación, no asegura su valor de esencia en la concepción del desenvolvimiento humano (11).

En consecuencia, es imprescindible en cualquier análisis o experiencia que se precie de ser histórico culturalista, la consideración de los cánones culturales. Vygotski decía:

Al cambiar por completo el tipo de adaptación en el hombre, aparece en primer plano el desarrollo de sus órganos artificiales: los instrumentos... ” (1987, p. 35). Y añadía más tarde: “La utilización de medios auxiliares... reestructura en su raíz toda la operación psíquica, análogamente a la forma en que la utilización de instrumentos modifica la actividad natural de los órganos y amplía, hasta el infinito, el sistema de activación de las funciones psíquicas. A una y otra cosa la denominamos... función psíquica superior ... ” (1987, p. 103)

Rogers, y otros tantos que hablaron de la educación y desde la educación, escribió un libro fabuloso sobre la educación (1993), pero esto no lo hace histórico culturalista, o culturalista simplemente. Todo depende de cómo se asuma la educación, y su lugar como categoría o principio teórico metodológico –explicativo o comprensivo–, además de su expresión como herramienta de trabajo profesional. Los psicólogos tendríamos que reconocer clara y públicamente nuestros verdaderos compromisos filosóficos y políticos, aquellos que nos mueven tácita o expresamente. Porque en psicología, todo está vinculado, de alguna manera, a ambas disciplinas. La estimación de la educación en la elaboración teórico metodológica del cuerpo conceptual de una obra, es uno de los mejores ejemplos de tales compromisos, por demás éticos. Un estado puede dar mayor o menor peso a la educación a través de inversiones reales para su mejoramiento, mientras que una teoría psicológica puede darle también mayor o menor peso en su determinación del desarrollo humano, para así servir de justificación a una u otra política, aunque no se lo proponga explícitamente. La ciencia no es aséptica y menos la psicología que parte de las necesidades y las aspiraciones humanas. El enfoque histórico cultural toma la cultura, y su expresión en la educación, como determinante complejo, como condición.

J. Bruner, por ejemplo, se reconoce a sí mismo como culturalista, no histórico culturalista a pesar del conocimiento que tiene de este sistema teórico. Considerar la narrativa y su relación con la cultura, no

lo convierte automáticamente en un ejemplo de este modo de pensar, aunque la narrativa tiene un curso histórico. Su libro “La educación a las puertas de la cultura” (1997), a pesar de su proximidad a las consideraciones vygotskianas, no las incluye, aunque por supuesto, está más cerca de estas que otros autores. Pero, mientras no tome lo histórico y lo cultural en el sentido apuntado, como esencia, no puede tildársele de tal.

En cambio la posición, por ejemplo, de V. V. Davidov en su ensayo “La educación que desarrolla en la escuela del desarrollo” sí lo es. En Davidov (12), la educación no está a las puertas de la cultura, sino organizada a los fines del enraizamiento cultural y del adelanto del desarrollo humano. Otra razón importante para llamar histórico cultural al enfoque es que su fundador así lo denominó. Quisiera agregar a esto que la calificación de histórico cultural puede ser más inclusiva. Siguiendo la lógica apuntada por Geertz que comparto, lo cultural incluye lo social en este enfoque, pero no ocurre lo mismo a la inversa, puesto que un ciudadano puede no tener acceso a los recursos culturales fundamentales, situación que lo margina de la sociedad.

Se trata de una regla lógica sencilla: un ser humano puede existir sin ser culto, pero si es un ser culto, es humano. Un sujeto al ser excluido de la cultura, deja de ser considerado como persona en su sentido ciudadano. Es un marginal, condenado de cierta forma, a la escala inferior del ser. De crecer como ser social nadie se libra, porque se nace siendo humano. Es decir, se nace siendo social. Se nace preparado para asimilar la cultura de los afectos-conocimientos-valores, a través de su relación con otros sujetos. El ser humano en solitario “sigue funcionando en comunión”. Cuando el ser humano muere, sigue viviendo a través de lo que legó a la cultura: su obra, por local o pequeña que esta sea. Su acción queda así en la memoria histórica. Lo histórico y lo cultural fueron planteados aquí separadamente solo con fines didácticos. Historia y cultura están intrínsecamente unidas. Pudiéramos decir que la historia no es otra cosa que: la historia de la civilización (y de la incivilidad).

El análisis del complejo condicionamiento histórico cultural del desarrollo humano a través de la educación (implica la autoeducación como condición intrínseca), es la vía para penetrar en la comprensión y explicación de sus procesos, formaciones y características. Manera de ir del fenómeno a la esencia, de no quedarse en la superficie de la observación, de ir del examen “fenotípico” al examen “genotípico”, tal como Vygotski los nombraba, en su hábito de metaforizar. Sin embargo, el pensamiento histórico culturalista, se ha fundido –sobre todo en versiones reduccionistas–, con el cognitivismo y el constructivismo, entre otras perspectivas. Así es el curso de la historia. En el estudio que realicé del desarrollo del pensamiento complejo dialéctico en profesionales e investigadores de las ciencias sociales (2011), se pudo apreciar la diversidad de estereotipos del pensamiento y los compromisos que impiden en estos profesionales, el desarrollo del pensamiento complejo dialéctico, que les permitiría una comprensión más cabal y profunda del enfoque.

3. La práctica

No hay mejor ejemplo de la conjunción de lo histórico cultural en la concepción analizada que las consideraciones sobre la educación en la génesis del desarrollo de la personalidad. La educación es el recurso principal de la cultura, a los fines del enraizamiento cultural, del dominio del comportamiento propio. Es en ella, gracias a ella, que se genera el desarrollo. Recordemos que: “ ... 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 intersíquica, después, dentro del niño, como una categoría intrapsíquica”. (Vygotski, 1987, p.161).

En otras palabras, esa relación intersíquica es esencialmente educativa. Vygotski decía que: “El mismo proceso de educación siempre se realiza en forma de cooperación... y representa un caso específico de interacción de formas ideales y existentes... ” (1982b, p.14). Y especificaba más adelante algo crucial, que no siempre es considerado por los estudiosos más nuevos 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 enseguida por considerarla una de las características emblemáticas del enfoque, que además expone claramente el nexo de lo histórico y lo cultural. Uno de los ejemplos, a mi juicio, más auténticamente histórico culturalista es el trabajo de Aidarova (1969 y 1979) sobre el desarrollo de la conciencia del idioma en los niños a través de la enseñanza, que no referiré porque está traducido al menos al inglés y sobre cuyo basamento realicé experimentos para la enseñanza de la lengua española como lengua materna. En estos trabajos se asumen, entre otros requisitos:

- El saber histórico como una condición del conocimiento refinado, culto. Quiere decir que para catalogar a una persona como experta o culta en una materia determinada, esta debe conocer el origen o la historia de esa rama del conocimiento. Además, el conocimiento del origen de los distintos fenómenos y procesos refina el pensamiento en tanto lo torna más profundo. La profundidad del pensamiento se asocia al conocimiento de la génesis de las cosas. La historia aporta el fundamento, la posibilidad de argumentar lo que se razona. Ambas experiencias remontan los razonamientos al condicionamiento histórico (la aparición de los diferentes signos en la comunicación, el origen de las palabras, etcétera), lo que no constituye un razonamiento episódico sino habitual. Esta es la primera capa –al decir de la metáfora sobre la geología de mente–, de los razonamientos que sobrevendrán todo el tiempo durante el aprendizaje en estas experiencias.
- La conciencia crítica, como fruto y condición del desarrollo complejo de la personalidad y como indicador del carácter unitario de la vivencia. Los sujetos del experimento elaboran un relato personal acerca de sus descubrimientos en el idioma, las regularidades de la estructura y funcionamiento de este, los puntos críticos, las excepciones y casos curiosos, entre otros aspectos. Igualmente los métodos de razonamiento. Esta conciencia aflora como sensibilidad hacia el idioma, que les permite preciar a los sujetos los fenómenos de él.
- La conciencia como resultado personal, creativo del intercambio o la cooperación con los Otros. A las explicaciones anteriores se integra que, a los sujetos se le plantean acertijos de la lengua para resolverlos creativamente, lo cual se sustenta en la combinación del trabajo individual-grupal. Los sujetos historian su aprendizaje en una libreta de apuntes “Mis descubrimientos en el idioma”, que constituye un verdadero libro de texto, para estos tiempos de libros de textos con conocimientos simplificados para su “mejor” comprensión.
- La generalización (y el pensamiento así que proceso de la personalidad), como condición del desarrollo. La generalización en calidad de esencia, del paso de lo fenotípico a lo genotípico, antes que transferencia, que es el modo en que se comprende por otros enfoques. El énfasis en el método de análisis eleva el pensamiento a cosmovisiones sobre la lengua, lo que dota a los sujetos de recursos mentales para descubrir la esencia detrás de los fenómenos del idioma y para recrear la imaginación. La asunción de la creatividad como un indicador del desarrollo abre las posibilidades de influencia sobre el desarrollo de la personalidad, por ser ella la piedra toque de su estructuración.
- La necesidad de la sistematización (reproducción) creativa del conocimiento que se elabora durante la experiencia. El sujeto interioriza lo que crea, no interioriza puramente lo creado por los otros. En otras palabras, para interiorizar adecuadamente algo debe recrearse lo creado por los otros. La interiorización no es un proceso lineal ni directo, requiere de la creación personal. La memorización es, en este caso, una derivación del ejercicio de la sistematización creativa. La memorización de los conceptos clave, no es tarea inmediata y directa del trabajo de los sujetos, los conceptos se fijan como resultado de la sistematización del pensamiento, gracias a un sistema de situaciones y tareas previstas, que así la propician.
- La comunicación en su relación intrínseca con la actividad y su valor como procesos primigenios del desarrollo. La generalización como proceso dentro de la comunicación-la actividad. El centro del programa de aprendizaje es precisamente la disección del proceso de comunicación, el análisis de su evolución desde los orígenes hasta la aparición de las palabras. La actividad de razonamiento está dirigida al estudio de dicho proceso, razón por la cual se entreteje con él naturalmente, tal como debiera corresponder, en su función, a la asignatura Lengua Materna en cualquier idioma.

- La aparición de neoformaciones psicológicas (conciencia del idioma) o su perfeccionamiento como indicador básico del desarrollo, más que la solución exitosa de determinadas tareas-problemas – aunque estas se utilizan como recursos importantes para la movilización del aprendizaje. Las neoformaciones tienen la propiedad de estructurar y reestructurar la personalidad, y por ende, de cambiar su dinámica. En el enfoque histórico cultural, la estructura y la función se asumen como una unidad dialéctica (estructura-función). El cambio que ocurre con la aparición de la neoformación es propiamente un salto cualitativo en el desarrollo. La conciencia lingüística constituye uno de los grandes hitos del desarrollo de la personalidad y es base para el desarrollo de la conciencia humana en general. Las explicaciones anteriores sirven al análisis de este último punto.

Las experiencias humanistas de corte existencial, por ejemplo, resaltan el papel de los intercambios personales (de la empatía, entre otros procesos), pero esto es insuficiente para un histórico culturalista, porque significa –en su terminología– recortar la vivencia de la situación social del desarrollo, siempre anclada en la cultura. Los programas de desarrollo según el primer enfoque no ponderan de manera orgánicamente explícita la cultura y tampoco la historia. Otro ejemplo, es el de aquellas concepciones que destacan el papel del Otro, del grupo de coetáneos y de la ayuda, lo que es también insuficiente para ser declarada histórico culturalista.

Conclusiones

Antes de concluir resumo, las siguientes consideraciones como antecedentes del análisis sobre la perspectiva de los investigadores y profesionales cubanos del ramo:

- la mera atención de los conceptos y principios del enfoque histórico cultural, al margen de su idiosincrasia o espíritu, es insuficiente para comprender la esencia de sus planteamientos.
- para asumir esta concepción evadiendo el reduccionismo y el instrumentalismo (positivismo), es preciso partir de la comprensión de su filosofía y lógica de pensamiento.
- la concepción histórico culturalista no fue construida como una generalización lineal y directa desde la práctica (inducción) en el sentido empirista, sino de la elaboración de una plataforma conceptual crítica, cuyo referente principal fue lógicamente la práctica, pero no en el sentido de la lógica formal, sino del método de ascensión de lo abstracto a lo concreto pensado. El ejemplo de la asimilación de la lengua materna referido con anterioridad, a mi juicio, es elocuente respecto a este método, que no es otro que el método de Marx.
- las construcciones teórico metodológicas y las metáforas que expresan de manera más palmaria la naturaleza del enfoque histórico cultural.

Para concluir, quisiera destacar que, en mi criterio, lo característico en la perspectiva de los especialistas cubanos que asumen el enfoque histórico cultural, se asienta, de alguna forma, en:

1. la comprensión de la interrelación dialéctica entre el enraizamiento cultural del sujeto y su desarrollo psicológico, obrados por la educación. Es por esta razón que destaco la idea del enraizamiento cultural (Fariñas, G., 2005), tan poco desplegada por Vygotski y por otros seguidores del enfoque, pero que considero sustancial. Esta perspectiva humanista –anclada en la historia de la nación cubana, desde su fundación–, es quizá uno de los emblemas fundamentales de este pensamiento en Cuba, no solo en el plano epistemológico, sino también en el ético, lo que se consolida en otras conclusiones detalladas más abajo. Amén de que no haya sido alcanzada aún esta aspiración de una ciudadanía culta, sigue siendo un derrotero fundamental. Una de las muestras de ello, es la recurrencia de esta problemática en los debates de la cátedra, sobre las particularidades de la educación en nuestro contexto, aunque aplicables a otros.
2. su coincidencia con la visión compleja dialéctica anclada en la tradición del pensamiento marxista en el país –a pesar de algunas versiones dogmáticas–, cuyos orígenes datan básicamente desde la década del 30 del siglo pasado hasta el presente. Esto se corresponde con la tendencia a evadir y tender a superar de modo consciente (conciencia de logos) los planteamientos positivistas o reduccionistas sobre el desarrollo humano.

3. estas primeras consideraciones denotan también, el papel que conceden los psicólogos cubanos a la elaboración teórico metodológica, como pivote fundamental del desarrollo de la psicología como ciencia y profesión desde esta perspectiva teórica, aunque aquí se haya referido principalmente a la educación. Esto también nos identifica.
4. las acciones fundamentales en la práctica tratan de acercarse a lo ya planteado con: la ponderación: del desarrollo multilateral e integral de la personalidad del educando, asimismo, del papel de las herramientas culturales esenciales para alcanzarlo.
5. las acciones en la educación están dirigidas al aprovechamiento del potencial del desarrollo del educando, en una educación democrática que actúa por el desarrollo masivo de ciudadanos, capaces de obrar por el bien común, sin menoscabo del desarrollo pleno de su personalidad (única e irrepetible).
6. la práctica se encuentra extendida –en algunos casos todavía experimentalmente– en los diferentes niveles de enseñanza. Del mismo modo, aunque no fue mencionado aquí porque es objeto de otras ponencias para Hominis 2013: en otros campos de la práctica psicológica.

Bibliografía

Aidarova, Lada. (1969). *El niño, el lenguaje y el saber humanístico* (en ruso). Pedagogía Soviética, (6), Moscú.

_____. (1979). *Problemas psicológicos de la enseñanza de la lengua materna a niños de edad escolar* (en ruso). Moscú: Ed. Pedagogía.

Bruner, Jerome. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Ed. Visor.

Davidov, Vasili Vasielevich. (1981). *Tipos de generalización en la enseñanza*. La Habana: Pueblo y Educación.

Elkonin, Danil (1972). Hacia una periodización del desarrollo psicológico en la infancia (en ruso). *Cuestiones de Psicología*, (4), Moscú.

Fariñas, Gloria. (2005). *Psicología, educación y sociedad*. La Habana: Félix Varela.

_____. (2008) Debates teórico metodológicos de la Cátedra L. S. Vigotsky. En *Educación, cultura y desarrollo humano*, (2), Sao Paulo: Terceira Margem.

_____. (2009) Debates teórico metodológicos de la Cátedra L. S. Vigotsky. En *Educación, cultura y desarrollo humano*, (3), Sao Paulo: Terceira Margem.

_____. (2010) A Interdisciplinaridade nas Ciências Sociais. Sao Paulo: Terceira Margem.

Fariñas, Gloria y García, David. (2006). De la paradoja de Russell a la complejidad del desarrollo humano en busca de los principios orientadores. En *Educación, cultura y desarrollo humano*, (1), Sao Paulo: Terceira Margem.

Geertz, Clifford. (2003). Impacto del concepto de cultura en el concepto de hombre. En colectivo de autores. *Antropología social*. La Habana: Félix Varela.

Marx, Carlos y Engels, Federico. (1961). *Obras Escogidas*, t. II. Moscú: Progreso.

Mecheriakov, Boris. (1998). *Análisis lógico semántico de la concepción de Vigotsky*. Samara: Universidad Pedagógica Estatal de Samara (en ruso).

Rogers, Carl. (1993). *Libertad y creatividad en la educación (en la década de los ochentas)*. Buenos Aires: Paidós.

Vygotski, Lev. (1987). *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. La Habana: Científico Técnica.

_____. (1982a). El significado histórico de la crisis de la psicología. En *Obras Escogidas*, t. I (pp. 190-400). Moscú: Pedagogía (en ruso).

_____. (1982b). Pensamiento y lenguaje. En *Obras Escogidas*, t. II en ruso. (pp.8-290). Moscú: Pedagogía (en ruso).

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

Notas

1. No fue por gusto que el primer debate sostenido en la Cátedra “L. S. Vygotski” (1998) de la Facultad de Psicología de la Universidad de La Habana que para su fundación tratara precisamente esta obra.
2. En este enfoque se consigue intencionadamente la visión de lo general a través de lo singular y viceversa.
3. Utilizo indistintamente enraizamiento cultural y enculturación.
4. Lo que abarca también como dije anteriormente, la amalgama con lo biológico obrada por el sujeto.
5. Los procesos como partes de la personalidad (totalidad).
6. Vista como valor, arte, ciencia, técnica, etcétera.
7. Como he planteado en otros trabajos asumo el concepto personalidad en sus dos acepciones. Como totalidad compleja y como sello único e irrepitible (estilo).
8. Vygotski empleó el término *vrashivanie* y *ovnutryvanie*, no *interioriztatzy*.
9. La generación que ha aprendido las NTIC en edades tempranas, tiene ventajas en la apropiación de su valor técnico y determinadas desventajas en relación con la apropiación de otros valores espirituales, respecto a otras generaciones.
10. Estas teorías asocian el desarrollo al aprendizaje, salvo el conductismo que los iguala. Debemos captar la sutileza de esta diferencia, ya que en ella encontramos condicionantes ideológicos del problema, que sin referirme al término aprendizaje, trataré después.
11. Es esta la razón, de mi interpretación en el libro *Psicología, educación y sociedad*, acerca del papel de la educación como categoría, en la construcción teórica de cualquier modelo sobre el desarrollo humano, ya pertenezca a los estancos establecidos tradicionalmente de: la psicología educativa, social, clínica, organizacional y otros posibles campos en los que se estudie o promueva dicho desenvolvimiento.
12. Su trabajo va mucho más allá de lo apuntado por mí hasta aquí, aunque de cierta forma lo contiene, ya que está dedicado al planteamiento de la plataforma de ideas para la reforma de la educación contemporánea.