

LA EDUCACI3N DEMOCR3TICA DESDE LA PERSPECTIVA

HIST3RICO CULTURALISTA

Gloria Fari3as Le3n
C3tedra L. S. Vygotski
Facultad de Psicolog3a
Universidad de La Habana, Cuba

RESUMEN: En la conferencia se abordar3n la cr3tica del Enfoque Hist3rico Culturalista a la escuela tradicional elitista y la alternativa propuesta por este para su transformaci3n. Se hablar3 tambi3n acerca de las experiencias de la conferencista en la aplicaci3n de dicha teor3a en la educaci3n cubana primaria y superior, que supone la cr3tica a los par3metros de calidad implantados por los organismos internacionales, encargados de la evaluaci3n y acreditaci3n de planes y programas de ense3anza, ya que impiden la instauraci3n de una educaci3n que potencie el desarrollo pleno de la personalidad.

Palabras-clave: Educaci3n. Desarrollo pleno del educando. Democracia.

A EDUCAÇ3O DEMOCR3TICA A PARTIR DA PERSPECTIVA

HIST3RICO CULTURALISTA

RESUMO: Neste trabalho ser3o abordados a cr3tica sobre o Enfoque Hist3rico Culturalista da Escola tradicional elitista e a alternativa proposta por este para sua transformaç3o. Falar-se-3 tamb3m sobre as experi3ncias da autora na aplicaç3o de tal teoria na educaç3o no sistema de ensino cubano – seja no n3vel fundamental, seja no m3dio – que sup3e a cr3tica aos par3metros de qualidade implantados pelos organismos internacionais encarregados da avaliaç3o e da aprovaç3o dos planos e programas de ensino, j3 que impedem a instauraç3o de uma educaç3o que potencialize o desenvolvimento da personalidade.

Palavras-clave: Educaç3o. Desenvolvimento pleno do educando. Democracia.

EDUCACIÓN Y DEMOCRACIA: UN ANÁLISIS CRÍTICO

El Enfoque Histórico Cultural destaca la educación como promotora principal del desarrollo humano, en un estricto sentido democrático, planteamiento que abarca una transformación sustancial, en cuanto a la filosofía y los fines sobre el desarrollo del ser humano, visto ahora como sujeto histórico y como personalidad; al diseño y la práctica de la enseñanza, dígase: el diseño curricular, los métodos, los medios y el sistema de evaluación del aprendizaje y del desarrollo. Lo que ha conllevado una profunda crítica a la escuela tradicional, que de una forma explícita o velada, plantea una educación *pobremente orientada* al desarrollo del educando, como un ciudadano creativo y responsable, capaz de actuar por el progreso de la sociedad en su totalidad, a través del cual -y no al margen de este- alcanza el desarrollo propio.

La nueva alternativa propuesta, expone una plataforma teórico metodolgica¹ para la transformación sustancial de la educación, que supera esa visión tradicional en lo tocante a:

- La ptica de la institución educacional orientada por un juicio básicamente productivista, estadstico², no crítico, lo que en no pocas ocasiones se ha denominado “fordista”.
- El reduccionismo de los fines de la educación según la racionalidad empirista instrumental, tendiente a una visión fraccionada y pragmática acerca del ser humano y su desarrollo, no su visión histórica y cultural.
- La consideración del educando como un sujeto abstracto, orientado básicamente hacia un aprendizaje eficiente, que le permita ocupar un lugar privilegiado como individuo, en el sistema social; aún en algunas formas de enseñanza que tratan de fomentar el trabajo en equipo.

¹ Abogada de alguna manera en diversos trabajos de Vygotski, Bozhovich, Galperin, Davidov, entre otros, y que plantea liberar el potencial de desenvolvimiento del ser humano, a la altura de las exigencias permanentes del desarrollo cultural.

² Quiere decir, no tomar la realidad en bruto para ofrecerla en modo directo (realismo estadístico), sino descubriendo lo que está detrás de las cosas, más allá de las apariencias (la esencia).

- La asuncio de la educacio como un proceso que busca la adaptacio acrítica del educando al orden social establecido, a través de diversas vías –a veces indirectas o sutiles-, que lo enajenan respecto al momento histórico en que él vive.
- El empleo de métodos que hacen accesible la informacio facilitando el aprendizaje, sin templar las actitudes crticas³ del educando en la lectura y la elaboracio del conocimiento. Enfoque tecnicista que exagera el papel del método de enseñanza, como si el aprendizaje fuera básicamente cuestio de entrenamiento. Una forma de desvirtuar la naturaleza humanista del acto de educar y de aprender, no importa si se trata de ciencia, técnica o humanidades.
- La disolucio de la unidad primigenia actividad-comunicacio del educando, en la interrelacio con sus congéneres durante todo el aprendizaje. Divorcio que podemos encontrar notoriamente, tanto en la enseñanza verbalista como en la instrumentalista. Cabe agregar que, si bien la primera de estas enseñanzas, ha tratado de superarse por muchos sistemas educacionales, la segunda abunda adoptando muy diversas formas, a veces paliadas.
- El encarecimiento de la lógica formal básicamente estructuralista, descriptiva y clasificatoria reinante en el diseño curricular, que recorta la óptica sobre las cosas, al organizar los conceptos y procedimientos a enseñar, a la vez que las tareas de aprendizaje tanto teóricas como prácticas.
- La indistincio del desarrollo respecto al aprendizaje, expresada en la valoracio de este último, en detrimento de la observancia de los saltos cualitativos, propios del primero.
- La simplificacio del conocimiento, a través de un diseño curricular organizado en forma gradual de lo simple a lo complejo. Gradualidad que revela, una concepcio marcadamente cuantitativa y acumulativa acerca de la esencia del aprendizaje, lo que concuerda con el comentario anterior.

³ Actitudes críticas en el sentido sociocultural, político, según lo planteado en el pie de página número 2.

- La formaci3n del maestro en calidad de técnico, no de intelectual verdaderamente. La organizaci3n de su trabajo, una vez titulado, como trabajador de jornada intensiva.

Este tipo de educaci3n⁴ no respeta el desarrollo del educando como ser concreto, cuya diversidad no debe ser concebida al margen de la aglutinaci3n social, porque significa enajenarlo de su esencia humana.

LA ALTERNATIVA HIST3RICO CULTURALISTA

El Enfoque Hist3rico Cultural entraña una cosmovisi3n crítica y dialtica, sobre los vínculos esenciales e hist3ricos entre: cultura-relaciones sociales-educaci3n- desarrollo humano, de la que deriva un diseño revolucionario de la enseñanza, que entroniza su ideario y práctica, en mi criterio, a través de las siguientes consideraciones, presentes de un modo u otro, en su sistema de categorías, principios leyes. Del mismo modo en sus implementaciones prácticas:

- La direcci3n de la instituci3n educacional como vía de enraizamiento cultural del sujeto y de renovaci3n de la cultura. La productividad es sustituida en su acepci3n instrumentalista o industrial. Se habla entonces de la obra social, o de la obra cultural de la escuela.
- La orientaci3n de los fines de la educaci3n al desarrollo de la personalidad del educando. Y este visto como un ser culto, a la vez que crítico y comprometido desde el punto de vista ciudadano por el logro del bien común. A diferencia de las restantes teorías sobre el aprendizaje y el desarrollo, que destacan la eficiencia o la funcionalidad por encima de otras cualidades personales, el Enfoque Hist3rico Cultural privilegia la conciencia y el punto de vista crítico que supone una actitud correspondiente del sujeto ante la realidad. Quiere decir, que traslada la atenci3n de la eficiencia del aprendizaje –convertida muchas veces en eficientismo de la educaci3n– hacia actitudes consecuentes de transformaci3n social. Entonces es mejor hablar en términos de eficacia, no tanto de eficiencia. El punto de vista crítico, manifiesto de

⁴ Los sistemas educacionales pueden no presentar todas esas características a la vez, o con una intensidad tal, que haga ostensible el fen3meno que he desglosado anteriormente.

diversas maneras y momentos del aprendizaje, anuncia los saltos del desarrollo, lo que reconoce la unidad dialéctica de ambos procesos, no su disolución.

Esto desmanda la visión racionalista de la educación y por ende, su énfasis en las exigencias propias de la estructura medio-fin en la concepción de la vida humana; la estandarización de su análisis y diseño, que limita el conocimiento sobre las cuestiones primordiales del desarrollo humano y su promoción.

- El visión del educando⁵, como ser humano enraizado de forma activa en la cultura y abrigando de forma única e irrepetible, la memoria histórica generacional. Es decir, el sujeto concreto.
- La educación como un proceso que actúa mediante la vivencia del educando, siempre mediada por los demás. Quiere decir por razón de su situación social del desarrollo, que es singular, aunque obedece a regularidades del desarrollo propias de cualquier ser humano, con independencia de su estatus o de su clase social. El educando se educa a sí mismo a través de su colaboración con los demás, mientras que el maestro debe crear las condiciones específicas para ello.
- La visión de la unidad de la diversidad humana en el grupo, en la sociedad. Unidad dada por el principio tico del bien común. La asunción del grupo como unidad básica, no abstracta, igualmente concreta por su constitución histórica y cultural, de cuya mancomunidad depende en modo complejo y dialéctico, la emergencia del educando como sujeto y personalidad.
- La consideración de la unidad actividad y comunicación –cuyo contenido y forma está dado por la cultura-, como base del intercambio humano, a la vez que del desarrollo de la personalidad. Del mismo modo, su conjunción dinámica en las tareas y

⁵ El educador fue, y es a la vez, educando; sobre todo en el ideario marxista que plantea que el educador debe ser educado.

ambientes de aprendizaje. Decía Juan Pablo II⁶: “La cultura es aquella forma peculiar con la que los hombres desarrollan sus relaciones...”

- La posibilidad y necesidad del conocimiento multilateral y dialéctico de la realidad, lo que da lugar a nuevos cimientos para el diseño curricular y el empleo de métodos y medios de enseñanza. Lo complejo no se simplifica para enseñarlo o aprehenderlo en forma gradual, ni se plantea en forma deductiva o inductiva. Se asume, desde el comienzo del aprendizaje, en su naturaleza dialéctica que expresa la unidad de lo diverso en la realidad, y que puede dar pie a un diseño curricular de corte interdisciplinario o transdisciplinario, según las exigencias actuales del desarrollo del pensamiento humano.
- La formación del maestro, según los criterios anteriormente mencionados. Es decir, el maestro debe ser un intelectual crítico, a la vez que agente del desarrollo cultural; lo que posibilita su participación en el debate más actualizado sobre el desarrollo de la cultura general o especializada y del desarrollo social, como un actor fundametal.

Al romperse la asunción mecanicista y absoluta de que la programación de toda la enseñanza debe realizarse según la estructura medio-fin, se enfatizan los principios (éticos-gnoseológicos-estéticos, etc.), no tanto los objetivos generales y específicos, propios de la enseñanza instrumentalista.

ACERCA DE LA EXPERIENCIA CUBANA

Hablaré ahora sobre mi experiencia personal⁷, que es más que nada, una aproximación a este ideario y no una expresión plenamente conseguida del mismo, razón

⁶ Mensaje pronunciado en el Aula Magna de la Universidad de La Habana, el 23 de enero de 1998. He decidido incluirlo, aunque no coincido con él plenamente, pues para mí, la cultura es también contenido de esas relaciones, no solo forma.

⁷ He realizado desde 1978 a la fecha actual, cuatro experiencias fundamentales. Dos de ellas siguiendo los patrones del llamado experimento formativo, por el Enfoque Histórico Cultural (uno en el nivel de enseñanza primaria y el otro en el de enseñanza superior). Las dos experiencias restantes, forman parte de mi docencia habitual en la licenciatura y el posgrado de la carrera de Psicología.

En todas las experiencias me he basado, de uno u otro modo, en la Teoría de la Formación por Etapas de las Acciones Mentales, planteada por Galperin, la cual asumo de manera crítica, aunque domino su formulación original por el autor,

que me lleva al análisis de los obstáculos encontrados en su implementaci3n. Har3 abstracci3n de la cr3tica actual a la educaci3n cubana, formulada por nuestra sociedad en pleno, ya que con independencia de esta -dicho sea de paso, debido a su situaci3n socioecon3mica de Cuba en los últimos veintid3s años-, hemos demostrado lo que se puede lograr a gran escala o masivamente, en materia de educaci3n, divisa que sigue siendo mi principal animadora. Contemplo además, al razonar, sobre las dificultades encontradas, lo que pensaba el propio Vygotski cuando apunt3 que: *“Nuestra ciencia no pod3a ni puede desarrollarse en la vieja sociedad. Ser dueños de la verdad sobre la persona...es imposible mientras la humanidad no sea dueña de la verdad sobre la sociedad y de la sociedad”* (Vygotski, 2001, p. 475).

Durante mis estudios en la Uni3n Sovi3tica, me especialic3, entre otros aspectos, en el diseño curricular, según los principios del Enfoque Hist3rico Cultural, que se avienen con las aspiraciones de desarrollo de los cubanos, desde los fundadores de la naci3n (Arias, 2008) hasta el presente. Estudio que he enriquecido con otras lecturas de autores cubanos y extranjeros, clásicos y actuales, en el campo de las ciencias sociales y de las humanidades, que me han llevado a las valoraciones de la presente conferencia, quizá con una visi3n más integral y cr3tica que la elaborada a partir de mi lectura de los autores del Enfoque Hist3rico Cultural, en los años setenta.

Diseñe y llev3 a la práctica los programas, siguiendo en alguna medida, los principios enunciados anteriormente. La teor3a planteada por Galperin, acerca del proceso de interiorizaci3n-exteriorizaci3n y las transformaciones que experimentan en este, la acci3n, la palabra, la vivencia, me ha dado suficientes elementos para captar sistemáticamente los escollos del aprendizaje y del desarrollo y sus posibles alternativas de resoluci3n. Siempre con el complemento del grupo operativo, por considerar su fundamento acoplable en muchos aspectos con este enfoque y con su pretensi3n de ampliar las zonas de desarrollo pr3ximo de los educandos, sobre todo atendiendo a la importancia que sus autores conceden a la cooperaci3n desde una perspectiva humanista, no pragmatista. He podido indicar los avances, retrocesos y detenciones del aprendizaje-desarrollo en el transcurso de las experiencias, a trav3s de la realizaci3n del sistema de tareas diseñadas para el

quien fuera mi tutor. Tengo tambi3n otros referentes te3ricos, que combino cr3ticamente, gracias a la constituci3n dial3ctica compleja de la teor3a hist3rico culturalista, que tomo de eje vertebral para la integraci3n del saber psicol3gico entre otros saberes (Fariñas, 2008).

trabajo en equipo e individual, que analizo a traves de un conjunto de parámetros de calidad. Hablar de todo este proceso, primeramente en un sentido positivo. Luego me referir a los obstáculos.

Cooperación y desarrollo humano

Las experiencias que referir se caracterizan por una cosmovisión sustancialmente diferente sobre el planteamiento a los educandos: del objeto de estudio y su inserción en el conocimiento de la realidad en un sentido global. Dicha cosmovisión entraña, de alguna manera, la superación de la Lógica formal en el modo de pensar sobre estos problemas, lo que implica en no pocas ocasiones un sufrido proceso de transformación personal, pero un auténtico desarrollo sustentado en generalizaciones enjundiosas⁸ -estudiadas por Davidov en sus trabajos sobre Lógica dialéctica-⁹, que conllevan también cambios en la sensibilidad y las actitudes en el educando frente a los contenidos de los programas de enseñanza, el trabajo en grupo (balanceado con el trabajo individual) y la vida en general (Abulkjanova-Slavskaya, K. A., 1983). Sin embargo, este progreso con frecuencia se ve entorpecido por estereotipos de pensamiento propios del aprendizaje formal. He estudiado los diferentes estereotipos que dificultan el desarrollo del pensamiento dialéctico complejo¹⁰ (Farinas,2010).

En el caso de estas experiencias con los jóvenes y los adultos, son condicionantes personales del desarrollo, la dinámica integral lograda en:

- ✓ La motivación de perfeccionamiento íntimo personal y profesional, de traspasar los límites actuales de desenvolvimiento.
- ✓ La capacidad para trabajar en grupo para el intercambio de experiencias, en pro de acciones y aprendizajes por el bien común.

⁸ Esto significa, captar en toda su riqueza lo general-lo particular-lo singular en sus interrelaciones complejas y dialécticas.

⁹ En Tipos de generalización en la enseñanza. Ed. Pueblo y educación, La Habana, 1981.

¹⁰ En el programa de la Clínica del Maestro -creado en 1998-, que extend a otros profesionales, especialmente de las Ciencias Sociales.

- ✓ La aceptación de los retos, no importa su complejidad, con apertura a la experiencia y al cambio. Del mismo modo, la aceptación del cambio como una necesidad personal y su focalización durante el aprendizaje.

Es oportuno señalar que Pablo González Casanova llamó la atención sobre la pereza de pensamiento, que ocasiona la reflexión sobre la complejidad de las cosas en algunas personas. Lo cito porque es algo que podemos constatar en el aprendizaje de esta teoría y de su metodología. Decía:

“El pensador y el actor acostumbrados a lo lineal y que hacen de lo lineal¹¹ un paradigma tratan de salir de los sistemas no lineales lo más pronto que pueden, y en general los rechazan casi con igual violencia psicológica y biológica con que rechazan el análisis de los sistemas históricos y dialécticos en que el pensamiento crítico marxista plantea el problema de la dominación y la apropiación, y la necesidad de su conocimiento en conjuntos concretos acotados en el tiempo y el espacio”.

Lo que a mi juicio está condicionado, de algún modo, por la cultura “light” que tratan de implantar los medios hegemónicos de comunicación y otros medios culturales, para estimular la pasividad en las personas.

- ✓ La capacidad lectora, que supone la tenacidad necesaria para una lectura profunda.
- ✓ La conciencia y criticidad en el aprendizaje. Por tanto, el hábito de elaborar puntos de vista personales, que reflejan una reconstrucción y refinamiento, de los puntos de vista de otros autores, a la vez que se traducen en convicciones y actitudes propias.
- ✓ El provecho de una cultura humanista, primordial para la profesión de los sujetos implicados en las experiencias.

En las experiencias con niños, es difícil encontrar resistencias o tantos estereotipos, aún en los casos que tienen características de rigidez. En los niños las dificultades son

¹¹ En los casos que refiero, se expresa en el formalismo del pensar y de la acción.

diferentes y estan dadas principalmente por las insuficiencias en la formacion de los procesos basicos de la personalidad (la atencion, la memoria, los intereses, etc.), que retrasan el aprendizaje respecto a las exigencias culturales para el desarrollo. El experimento sobre el desarrollo de la conciencia del idioma en niños, que realice hace ya algun tiempo, revelaba mas oportunidades de desarrollo que dificultades, sin minimizar el papel de las insuficiencias en la formacion de los procesos basicos. Esto habla de la amplitud de las zonas de desarrollo proximo para el pensamiento dialectico complejo (pensamiento teorico, en terminos de Davidov) ya desde estas edades, que era parte de la intencion del programa experimentado.

En el caso de las instituciones, encontramos resistencias (de los directivos, sus asesores y tambien de algunos investigadores), mas que oportunidades de desarrollo. Pienso que debido fundamentalmente al conjunto de los siguientes condicionantes generales:

- Valores y posturas pragmaticas, reñidos con la solucion de los problemas desde este enfoque teorico. Se precisa un esfuerzo considerable, porque se trata de un cambio radical en las ideas sobre la educacion.
- Primacia de habitos de pensamiento positivistas, que restringen la vision humanista de los problemas. Esto limita en alguna medida el discernimiento en la eleccion de las teorias mas apropiadas para fundamentar los cambios.
- Premura en la exigencia de mejores soluciones, contraria a lo que este enfoque exige. Primero hay que experimentar. No se pueden generalizar los cambios sin las debidas pruebas previas. El cambio no puede generalizarse de golpe. Se requiere el cambio en la formacion de los maestros aparejado por la experimentacion.
- Insuficiente analisis critico, que “ponga en tela de juicio” lo realizado hasta el momento.

- Rigidez ante el cambio que motiva posturas defensivas ante la tarea de innovaci3n (evasi3n, devaluaci3n, oposici3n, etc.), entre otros obst3culos.

En aquellas instituciones abiertas al cambio, las experiencias son mejores, aunque a veces tropiecen con incomprensiones en la arena del debate. Las instituciones educacionales cubanas est3n muy persuadidas todav3a, por las pr3cticas de la llamada “gesti3n educacional”. Asimismo, por los dictados de las organizaciones encargadas de la evaluaci3n y acreditaci3n de sus planes y programas de estudio (Tuning para Latinoam3rica, entre otras), cuyos requisitos y variables de valoraci3n, responden de una forma u otra a la concepci3n de las instituciones empresariales. Concepci3n que se ha trasladado con toda su carga ideol3gica para sustituir la visi3n culturalista de la escuela: el cliente en lugar del educando, la universidad-empresa en lugar de la universidad como centro de pensamiento cr3tico, entre otras manifestaciones. Todas intr3nicamente relacionadas con lo que critico aqu3.

PARA FINALIZAR

Pienso que los profesionales de la educaci3n deb3ramos formar algunos equipos para realizar experiencias de este tipo, digamos en escuelas primarias experimentales, como pivotes de las transformaciones de mayor alcance poblacional. Esto nos permitir3a enriquecer, desde una perspectiva cient3fica compartida, la tradici3n de trabajo en este campo dentro de Latinoam3rica y del Caribe, tan urgidos de cambios sustanciales en su sistema educacional. Dichas experiencias pudieran compulsar en alguna medida cambios, aunque fueran modestos y paulatinos, en los restantes niveles de enseanza

BIBLIOGRAF3A

- Abulkjanova-Slavskaya, K. A. (1983). **La correlaci3n entre lo individual y lo social como principio metodol3gico de la psicolog3a de la personalidad**. En: Shorojova, E. V., Problemas te3ricos de la psicolog3a de la personalidad. Ed. Pueblo y Educaci3n, La Habana.
- Arias, G. (2008). **Notas de conferencias**. En Sesiones de la C3tedra L. S. Vygotski. Facultad de Psicolog3a. Universidad de La Habana.

- Davidov, V. V. (1981). **Tipos de generalizaci3n en la ense~anza.** Ed. Pueblo y Educaci3n, La Habana, (primera reimpresi3n).
- Davidov, V. V. y Slob3dchikov, V. I. (1991). **La ense~anza que desarrolla en la escuela del desarrollo.** En: M3drik A. B.(ed): La educaci3n y la ense~anza: una mirada al futuro. Ed. Progreso, Mosc3.
- Fari~as, G. (2010). **A interdisciplinaridade n3s Ciencias Sociais. A contribuic3o da Psicologia desde uma perspectiva do pensamento complexo.** Ed. Tercieira margem, Sao Paulo.
- Fari~as, G. (2008). **La sistematizaci3n del pensamiento psicol3gico en la concepci3n del desarrollo humano.** En: Fari~as, G. y Coelho, L., Educaçao, cultura e desenvolvimento humano. Ed. Tercieira margem, Sao Paulo.
- Fari~as, G. (2005). **Psicologia, educaci3n y sociedad. Un estudio sobre el desarrollo humano.** Ed. F3lix Varela, La Habana.
- Gonz3lez, P. (2000): **La Dial3ctica del Progreso y el Progreso de la Dial3ctica.** En: Revista Dial3ctica. Nueva 3poca. N3 33/3. p. 13
- Vygotski, L. S. (2001). **Psicologia Pedag3gica. Un curso breve.** Ed. Grupo Aique S. A., Buenos Aires.

Contato: E-mail: gloria@rect.uh.cu

Recebido em 04 de dezembro de 2010/ Aceito em 10 de dezembro de 2010.