

PROBLEMAS ESENCIALES EN LA EDUCACIÓN. Reflexiones para una solución

Guillermo Arias Beatón

Director del Centro de Orientación y Atención Psicológica (COAP), Facultad de Psicología, Universidad de La Habana [Cuba].
garias@fq.uh.cu

Resumen

En el presente artículo, se hace un análisis de problemas esenciales que se presentan en la educación en la actualidad y se enfatiza, el papel que tiene organizar la educación a partir de determinadas concepciones acerca de la formación y el desarrollo psicológico infantil. Se argumenta el por qué los aportes y contenidos del Enfoque Histórico Cultural podrían, realmente, convertir la educación en un verdadero y eficiente proceso promotor del desarrollo psicológico, social y cultural del escolar.

Palabras claves

*Constructivismo. Desarrollo. Educación. Histórico Cultural. Vygotski.**

* Lev Semyonovich Vygotski, a pedido do autor, recebe aqui a grafagação original russa, terminada em 'i'.

ESSENTIAL PROBLEMS IN EDUCATION. Reflections toward a solution

Abstract

This article analyzes the essential problems that currently exist in Education, emphasizing the organization of Education starting from some conceptions about the child psychological formation and development. It is questioned why the Historical Cultural Approach would actually permit to transform Education into a more truthful and efficient process capable of producing the psychological, social and cultural development in the child.

Key words

Constructivism. Development. Education. Historical cultural. Vygotski.

Introducción

Un sueño de generaciones de pedagogos, psicólogos intelectuales, científicos y personas progresistas en general, está por realizar: una educación para todos y de calidad. La educación de las futuras generaciones, que es una de las grandes conquistas de la obra cultural del ser humano, continúa sin alcanzar los propósitos para los que fue creada, a pesar de, los logros que se han alcanzado.

Cientos de grupos de seres humanos han sido formados y educados de acuerdo con los contenidos de la cultura de cada país y sociedad con sus tradiciones, ideales e instrumentos. Este proceso se ha repetido generación tras generación, primero fue un proceso natural, casi imperceptible, luego se ha convertido en un contenido esencial de la búsqueda científica.

Tanto el progreso como su contrario son el producto de una determinada educación de los seres humanos y de los grupos y sociedades que ellos conforman. Lo cultural y lo social son fuentes del desarrollo y la formación del ser humano, pero ellas se integran en las condiciones, tanto para el progreso, como para lo contrario.

En esa lucha o contradicción, se ha debatido la humanidad desde los tiempos más remotos del surgimiento de la sociedad humana. Comenta un gran científico, que daba la impresión que en la época de los homínidos y de los primeros hombres, los progresos se transmitían desde una gran escuela (SAGAN, 1999).

Surgió la revolución del fuego y se extendió por todo el mundo habitado en ese momento, lo mismo pasó con la agricultura, la domesticación de los animales, el trabajo del barro, los metales, la construcción de pirámides, el lenguaje oral, la escritura, el cálculo y el dibujo.

No existían formalmente los sistemas de educación y mucho menos los sistemas de información masivos. Sin embargo, se producía la transmisión de los contenidos de la cultura de una generación a otra. La educación ha sido históricamente la forma de perpetuar y transmitir los contenidos de la cultura y la cultura es el contenido de todo lo que artificialmente el hombre ha construido en su proceso de adaptación al mundo y a la realidad en la que vive para subsistir.

Hay una necesidad biológica primaria, subsistir, una lucha entre la vida y la muerte (FREUD, 1968), ello impulsa al ser humano a una búsqueda constante para encontrar las vías y los instrumentos que le permitan lograr y en este proceso han surgido nuevos instrumentos y nuevos medios contruidos por el ser humano.

La construcción de instrumentos y medios nuevos para la subsistencia está íntimamente relacionada con el proceso de nuevas necesidades y nuevos conocimientos, ya no es suficiente recoger directamente lo que nos proporciona la naturaleza, el medio donde se vive; es necesario construir un nuevo contenido para subsistir y con ello se van conformando, concomitantemente, nuevos contenidos psicológicos específicamente humanos.

Este proceso es real, es material, es concreto, aunque también es subjetivo, social y cultural y se constituye, para lo histórico cultural, en vía que conforma el desarrollo psicológico humano, o sea, es el proceso que se constituye en la condición esencial, después de tener un cerebro humano, una biología humana, para la formación y desarrollo de una psiquis y una psicología específicamente humana (VYGOTSKI, 1987).

La condición definitiva para que se forme lo psicológico humano, es el proceso de construcción de la sociedad y la cultura humana. Por eso decimos que el ser humano es el producto de dos historias que se entrecruzan: la evolución biológica y la historia de la sociedad humana (op. cit.).

Las historias mencionadas están interrelacionadas, hasta una depende de la otra, pero sus contenidos, sus procesos y procedimientos no son iguales ni semejantes. Lo cultural, lo psicológico, lo social no es un producto directo de lo biológico, aunque éste sea uno de sus componentes de base.

Estas dos historias siguen su marcha, imperceptibles para nosotros, hasta que las ciencias nos las hagan más conscientes y respetemos más su devenir y sus regularidades para que se logre lo mismo que cuando insistimos en la preservación del medio ambiente y nuestra cultura y entonces apliquemos de otra manera las leyes para que ellas no se viren hacia nosotros mismos al violentarlas.

Por último, hay una tercera historia, la que se produce cuando nace una nueva generación, en esta historia no se reproducen idénticamente las dos historias anteriores, simplemente, en ella están

contenidas aquellas, pero se transmiten a través de procesos biológicos por un lado y procesos sociales y culturales (educacionales) por otro, ambos en una interconexión e interdeterminación esencial, pero por vías y procedimientos sensiblemente diferentes.

En este artículo no me ocuparé, simplemente referiré los mecanismos y procedimientos biológicos, solo me centraré en lo que ha devenido en el proceso esencial a través del cual se transmite lo cultural y con ello se logra la formación y desarrollo de los contenidos psicológicos humanos: la educación.

La enseñanza, la educación y el desarrollo

Dice un destacado antropólogo, con el cual estamos de acuerdo, que los procesos del desarrollo de la conciencia humana se han debatido, en las ciencias y la filosofía, entre dos posiciones esenciales, aquellas que piensan que tienen premisas a priori o de los arquetipos de Jung y los que piensan que son un producto de los procesos de la cultura que ha construido y construye el ser humano (REICHEL-DOLMATOFF, 1990).

El debate se centra en sí, el proceso de construcción del conocimiento y el desarrollo psicológico, es esencialmente a priori o a posteriori, o sea, si se apoya en fuerzas y procedimientos esencialmente internos en el ser humano o se constituye en un proceso esencialmente de formación como un resultado de las condiciones sociales, culturales y externas al sujeto que lo originan, pero que se constituyen o forman en el sujeto, de manera individual o personal.

A este debate no le avizoro un fin inmediato, creo que incluso, es productiva su existencia, ella nos hace a uno y otro grupo, que piensan de manera diferente, elaborar argumentos a favor de una y otra posición y ello conlleva a la producción de explicaciones cada vez más acabadas sobre tan complejo problema.

Pienso además, que los estudios sobre el genoma humano y la fisiología del cerebro, no obstante, los enormes conocimientos aportados y la inmensa cantidad de recursos gastados, aun resultan insuficientes para poder servir de base a una explicación más acabada sobre la complejidad de la dinámica de los procesos biológicos, so-

ciales, culturales y propiamente psicológicos en el desarrollo y la formación del ser humano. En un futuro no muy lejano, los científicos podrán aproximarse a una explicación que satisfaga más.

No obstante, esta sensible dificultad, considero que desde hace mucho tiempo el ser humano viene debatiendo y estudiando estos problemas y de este conocimiento acumulado se podrían extraer mejores conclusiones que las que se aplican en algunos contextos culturales o se transmiten a través de determinadas políticas sociales y educativas.

Quizás, lo que haga falta, es un mayor estudio crítico y una mejor sistematización de todo el conocimiento acumulado, la construcción de algunas ideas e hipótesis explicativas que nos permitan operar mejor, mientras trabajamos por esclarecer lo más posible este complejo debate.

Los primeros hombres nos enseñan cuánto fueron capaces de producir revoluciones y cambios esenciales como la producción artificial del fuego y el arco y la flecha, sin haberse explicado la fricción y la acción y la reacción por medio de las ciencias físicas, solo a partir de la observación natural, algunas transferencias y aplicaciones, sin explicaciones y formulación de leyes y conceptos, una cierta extracción de las ‘experiencias’ de la naturaleza.

De esta manera, desde el inicio del siglo pasado, en los países más industrializados donde se logró la escolaridad para todos, se produce un subproducto inaceptable de escolares que no aprenden a leer, escribir y calcular, limitándolos en su desenvolvimiento educativo, psicológico y social.

Desde el contenido que escribieron los primeros pedagogos se señala la necesidad de la educación para todos y la importancia de este proceso para la formación del ser humano (COMENIO, 1983; PESTALOZZI, 1986A-1986B; ROUSSEAU, 1973; VIVES, 1997). Este hecho se constituyó en una materialización de estos planteamientos y en un logro de todo el proceso de construcción de la cultura.

Sin embargo, hoy en día, muchos países con sistemas de educación consolidados y con altas tasas de escolarización, pueden llegar a tener hasta más del 30% de la población escolar que continúa sin aprender estos instrumentos básicos del saber y que se constituyen para el sujeto en procesos esenciales para la apropiación de una

mayor cantidad y calidad de contenidos de la cultura y con ello, de un desenvolvimiento humano más pleno que contribuye a su autonomía, libertad e independencia (FERREIRO, 1999-2000).

Si pensamos que una enorme cantidad de otras personas, en países de bajos indicadores de desarrollo, no tienen la posibilidad de una educación adecuada, el problema alcanza dimensiones increíbles y por lo tanto, éste se constituye en uno de los flagelos más importantes que atentan contra la perpetuidad de la cultura y junto con los problemas ecológicos y físicos del ambiente, resultan problemas esenciales a resolver.

Según dos grandes pensadores del siglo pasado, Lev Semyonovich Vygotski y Paulo Freire, que considero, sintetizan lo mejor del pensamiento pedagógico y psicológico que les antecedió y que sigue construyéndose, insisten en que los procesos de la educación y de la enseñanza producen la formación y desarrollo de lo específicamente humano, la formación, desarrollo y transformación de la conciencia humana, núcleo de la formación de la personalidad al constituir los contenidos, en cada sujeto, de una concepción del mundo, la sociedad y el propio ser humano, que sería uno de los productos esenciales y más elevado de la evolución de la vida y de la historia de la sociedad humana.

Las insuficiencias en los sistemas educacionales, están atravesadas por las insuficiencias materiales y sociales que padecen millones de seres humanos en el mundo: hambre, pobreza, falta de trabajo, ausencia de una buena atención de la salud, medios masivos de comunicación orientados principalmente a ‘entretener’ o enajenar y no a educar en concordancia con la familia y la escuela y con lo que se debería hacer en la sociedad en general.

Estas insuficiencias han persistido en los últimos doce años, a pesar de que las políticas de la Organización de las Naciones Unidas para el trabajo conjunto en las áreas educativas, científicas y culturales (UNESCO), en el ámbito mundial han estado formuladas, desde 1990, por el concepto de que “la educación en primer lugar produce el desenvolvimiento humano” y con ello es que se podrá garantizar el desarrollo económico sostenido de los países (JOMTIEN, 1990; BEIJING, 1995; DELORS, 1996; HAMBURGO, 1997; DAKAR, 1997).

¿Qué es entonces, lo que continúa produciendo los problemas mencionados en la educación e incluso, las políticas y condiciones sociales desfavorables que contribuyen a mantener y agravar dicha situación?

La respuesta a esta pregunta no se puede brindar en un solo artículo, harían falta decenas de reuniones destinadas a ello y con el propósito explícito y consciente para ello.

No obstante, ya está formulada y es una tarea científica muy importante y voy a intentar exponer solo una de las posibles causas que considero esencial, y que se pudiera resumir o integrar a otras también sumamente importantes que asimismo están produciendo estos problemas. Esta razón que pretendo exponer, es la existencia de una incomprensión del por qué y el cómo, se produce el desenvolvimiento del ser humano y el papel de lo social, lo cultural y de los contenidos de una educación que lo permiten; así como que los planes los programas educacionales y las formas de educar y enseñar son un producto de esta inadecuada comprensión.

Habría que preguntarse ante todo, ¿Cómo se produce el desenvolvimiento del ser humano, incluyendo el biológico, el psicológico y el educacional cultural y qué papel tiene la educación en todo ello?

Creo que ninguna concepción que postule que el desenvolvimiento biológico y psicológico es espontáneo, producto de procesos autopoieticos, en los cuales el medio interactúa pero sigue las leyes y mecanismos biológicos, que se produce siguiendo etapas fijas y universales y que las figuras como los profesores y educadores, en general, no poseen un papel bien definido, activo y promotor del desenvolvimiento; pueda ayudar a resolver los graves problemas que se presentan y se han presentado en la educación de todos los tiempos.

Los procesos y sistemas educacionales en la actualidad, intentando superar el reinado del behaviorismo o comportamentalismo, hicieron un viraje espectacular, diría que un salto mortal hacia el otro extremo, el constructivismo piagetiano de base kantiana.

Sin dudas, fue un paso importante en el proceso de construcción de una mejor concepción acerca del desenvolvimiento humano y el papel de la educación en ello, pero aun está, a mi juicio, muy

distante de la posible mejor explicación, esencialmente, porque sigue siendo dicotómica, determinista de unas de las múltiples condiciones que producen este complejísimo problema y por lo tanto mecanicista.

Mientras sigamos pensando que en estos procesos se presentan de manera dicotómica o en términos mecanicista que lo biológico influye en un 50% y lo social en el otro 50%, no habrá solución, o que las estructuras cognitivas son una continuidad y producto del desarrollo de las estructuras biológicas, mucho menos, o que las contradicciones que se producen en un pensamiento egocéntrico e individual es el mejor estímulo, en contraposición al diálogo interpersonal, en el desarrollo intelectual, la educación no tendrá lugar.

Por otra parte, mientras en otras formas de pensar, concibamos que los graves problemas materiales y sociales, resulten determinantes para explicar porque los escolares no pueden aprender y se consideren fatales, al igual que las condiciones innatas o biológicas, los procesos educacionales no serán efectivos. No quiere esto decir que no influyan y jueguen un papel, la dificultad está en considerarlos las únicas causas, de manera irreversible y que nada se puede hacer.

Todo esto tiene que ver con la construcción de una mejor y más próxima concepción acerca de cómo se produce, de manera compleja y dinámica, el desenvolvimiento humano y el papel de la educación en ello.

Este planteamiento me lo confirman los estudios hecho bajo mi dirección, por múltiples investigadores (ACOSTA, 1998; TINTORER, 1998) y otros, y que nos llevan a la conclusión de que en las familias donde sus miembros y en las escuelas en las que sus maestros, poseen una concepción muy cercana a la que se postula en el 'enfoque histórico-cultural' o se realizan las acciones acordes a ésta, aunque no se pueda formular una definición; el desarrollo educacional, psicológico e incluso biológico del sujeto, es cualitativamente superior a lo que se produce en los niños y niñas con familiares y con los maestros con concepciones diferentes.

Características de las familias potenciadoras del desarrollo infantil

- 1) Comprensión de cómo se produce el desarrollo infantil.
- 2) Asumen el papel activo que la familia tiene en este desarrollo.
- 3) Comprenden el papel de los otros agentes sociales y culturales e interactúan con ellos.
- 4) Poseen una intencionalidad en la búsqueda de instrumentos y recursos para realizar su papel con efectividad.

Estos estudios se hicieron en el contexto natural y solo se les pidió a las personas implicadas sus opiniones personales acerca de este importante problema. Son personas que sin conocer las teorías correspondientes se aproximan a ellas, producto de su formación cultural y personal en las que influyó su educación familiar, escolar, social y personal. Resulta un hecho semejante pero diferente, por el tiempo y el tema, a lo que señalábamos en relación con la producción del fuego y la construcción del arco y la flecha y las explicaciones científicas que se produjeron después.

Las características que distinguen más al grupo de ‘maestras potenciadoras’ de las ‘no potenciadoras’

- 1) Concepción del desarrollo infantil basada en el enfoque histórico cultural.
- 2) Se orientan activamente y su superación profesional está en función de la búsqueda de los instrumentos para potenciar el desarrollo infantil.
- 3) Promueven consciente y planificadamente el desarrollo intelectual y afectivo de los niños.
- 4) Dominio de los programas de la enseñanza y organización flexible centrada en las necesidades del escolar.
- 5) El proceso de formación pedagógica y su práctica preprofesional, posee un gran significado para el educador.

Por todas estas razones y otras muchas más que el espacio de este artículo no me permiten explicar, pero que le propongo al lector que busque y construya a partir de su propio saber; considero que habría que sistematizar, divulgar, enseñar y utilizar un enfoque, que ya existe en la psicología y que lo han ido asumiendo otros campos de las ciencias sociales y humanas, que aboga desde su surgimiento, en los años 20 y 30 del siglo pasado, por la condición indeterminada y compleja que ocurren, entre la educación y el desarrollo psicológico humano.

Este enfoque postula que: el desarrollo psicológico es un proceso muy complejo, que tiene su origen o fuente en las condiciones y la organización del contexto social y cultural que influyen sobre el sujeto, y que se produce, definitivamente, como resultado de la acumulación de su experiencia individual, a partir de sus vivencias (VYGOTSKI, 1987, 1996; ARIAS BEATÓN, 2001).

Por lo tanto, para esta forma de pensar, el desarrollo infantil no es espontáneo, sino que se forma como consecuencia de la calidad del contexto social, de relaciones interpersonales positivas para el sujeto en desarrollo y por el contenido positivo de las vivencias que estas condiciones sociales y culturales le producen al sujeto.

Que no se transcurre irremediamente a través de etapas fijas y universales debido a que, ellas están mediatizadas por las condiciones mencionadas y que el proceso educativo está estimulado y promovido por figuras tan importantes como las madres, los padres, los profesores, los coetáneos y los demás agentes sociales.

Parte de la idea de que lo psicológico humano y su desarrollo integral está mediado por lo interpersonal, los objetos e instrumentos de la cultura, entre ellos el lenguaje, la escritura, el cálculo y el dibujo, que también el sujeto con lo que posee conformado psicológicamente, también influye en lo que recibe desde lo social y lo cultural, dado que toda mediación implica que las partes implicadas tienen un papel activo en el proceso de realización y que se produce en una interacción dinámica de los agentes y de los componentes que lo integran.

El concepto de mediación implica un movimiento complejo de interdeterminación y se encuentra ajeno a todo tipo de determinismo mecánico y dicotómico. Si existe algún determinismo es el de la interdeterminación y de lo que producen los nexos entre los diferentes componentes del proceso.

La mediación es algo muy diferente a la que se nos representa con el concepto de facilitador, por eso a mi juicio, en la práctica educativa constructivista se pasa de la idea de un profesor facilitador al estilo montessoriano, a la idea de un mediador, pero sin la precisión del carácter biunívoco y activo de los agentes y componentes del proceso educativo que implica este concepto en el enfoque histórico cultural y que retoma de Hegel y Marx.

Los aportes del enfoque histórico cultural para una posible mejor teoría y práctica de la educación.

El famoso psicólogo norteamericano Jerome Seymour Bruner en su presentación a la primera edición mutilada de *Pensamiento y lenguaje* de Vygotski, fuera de los límites de la Unión Soviética y con el propósito de valorar significativamente la obra y el pensamiento de Vygotski como una solución de la crisis educacional que se planteaba en los Estados Unidos, llegó a plantear que la teoría de este autor no solo era una teoría del desarrollo psicológico, sino también una teoría de la educación (BRUNER, 1962).

Esta positiva valoración en aquel contexto y para aquellos propósitos, pudiera ser muy válida, pero para un análisis actual y a la luz de un dominio integral de la obra de Vygotski, pienso que es algo exagerada. Pienso, que de los presupuestos teóricos y de las explicaciones que Vygotski nos presenta acerca del desarrollo de las funciones psíquicas superiores (FPS) y sobre todo a partir del método que emplea para llegar a sus explicaciones y su noción acerca de la relación entre enseñanza y desarrollo, se pudiera elaborar; enriquecida por otros contenidos que necesariamente la implicaría, y que Vygotski no abordó; una mejor 'teoría y práctica de la educación'.

Muchos autores han trabajado este tema, pero creo, desde la perspectiva de que las explicaciones del autor ruso Vygotski no son una teoría de la Educación y esto es precisamente lo que considero

debemos perfeccionar y comenzar pensando que Vygotski no elabora una teoría de la Educación, aunque se constituya en una excelente fuente para hacerlo.

¿Cuáles son los contenidos y aportes que consideramos pueden servir para la construcción de una mejor teoría y práctica de la educación en el enfoque histórico cultural?

La limitación que nos presenta el espacio que se nos brinda en un artículo de revista, solo nos permite una enumeración y algunos breves comentarios al respecto. Otros trabajos ya publicados pudieran ampliar las ideas que aquí presentamos (ARIAS BEATÓN, 2001; CALEJON; ARIAS BEATÓN, 2003; GARCÍA; ARIAS BEATÓN, 2004).

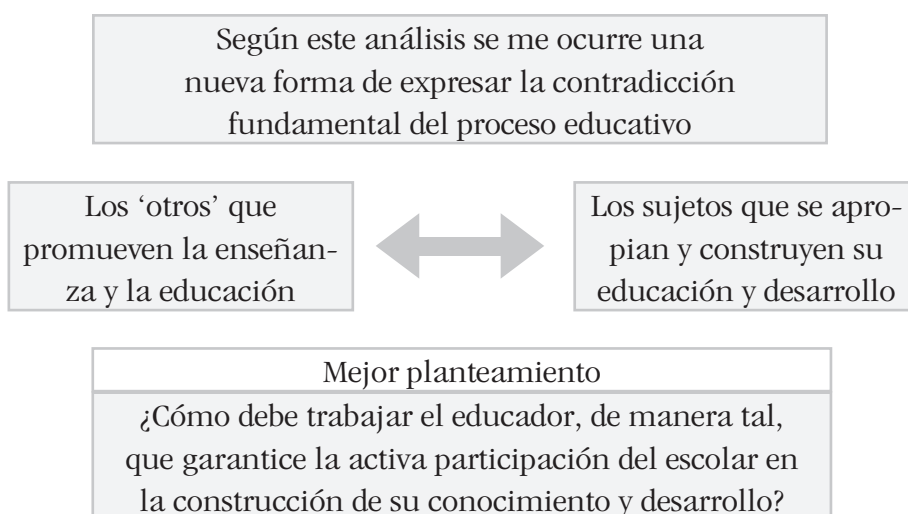
Estamos preparando un trabajo, en el cual se explicarán con mayor amplitud los aportes de Vygotski a la comprensión del desarrollo de las FPS y su proceso de construcción, que podrá brindar otra perspectiva para poder utilizar esta obra en función de la construcción de una mejor explicación de la labor de la educación y quizás, convertirla en una nueva orientación científico-práctica para los profesores y todo el personal que labora en la hermosa tarea de educar.

Considero que los aportes que se pueden enumerar del enfoque histórico cultural y que pudieran enriquecer una teoría de la educación son:

- Concebir la unidad indisoluble de la socio-génesis y la psico-génesis, y además, intentar explicar su dinámica o la manera en que ellas se interdeterminan.

Si hay una idea presente en Vygotski desde siempre, es precisamente la relación dinámica o interrelación dialéctica entre lo social y lo individual, entre lo externo y lo interno, entre lo cultural y lo personal, entre el papel activo del maestro y el papel activo del escolar, como ejemplo de esta dinámica y que desarrolla desde su libro *Psicología pedagógica* (2001) (ARIAS BEATÓN, 1999, 2003) y lo convierte en leyes y explicaciones de la dinámica del desarrollo psicológico en sus trabajos de *Historia y génesis de las funciones psíquicas superiores*, la *Crisis de los siete años* y el *Problema del entorno*, entre otros.

Este análisis podría permitir una nueva forma de concebir la relación esencial entre el escolar y el profesor, que ha devenido en una polémica, a mi juicio dicotómico, en las diferentes tendencias pedagógicas o de la Educación, a través de la historia de la Educación. Esta formulación podría ilustrarse según el presente diagrama:



El segundo aporte que pudiera servir para elaborar una teoría de la educación, es el referido a su método de análisis y de estudio de los problemas:

- Aplica el análisis histórico y dialéctico al proceso de construcción del conocimiento psicológico, sobre el papel de la enseñanza en este desarrollo y es un iniciador del uso del enfoque y la terminología de la complejidad en la psicología y en la relación entre la enseñanza y este desarrollo psicológico.

Formula, a diferencia de otros estudiosos de la psicología que en la psicología construida hasta él predomina la tendencia en las que se enfrentan contenidos parcial unos a otros y se concibe, ese contenido, como la explicación del todo (VYGOTSKI, 1997). Señala como una solución metodológica a este mal de la psicología, que para construir el contenido de esta ciencia, ha de tenerse en cuenta todo el conocimiento acumulado y aplicar la negación dialéctica-

mente y además, enfatizar que el análisis no se puede hacer a partir de descomponer en sus elementos, el todo, sino, ver su dinámica o cambio de la naturaleza interna y sus nexos.

Utiliza el término de complejidad, unido al de sistemas que se establecen, unos a partir de los otros, por el cambio de los nexos entre sus componentes.

No observa las relaciones causa-efecto en una linealidad o directividad, sino como una dinámica y en dependencia de la relación que se establezcan.

Concibe que los conocimientos se construyan en un análisis complejo entre lo empírico y lo racional, la teoría y lo práctico, entre el dato y el juicio. Entre lo cualitativo y lo cuantitativo.

Señala que en el experimento, el experimentador, sus actos y acciones, en función de las exigencias del sujeto, es el elemento más importante para dar cuenta del proceso que se va produciendo en la construcción entre la enseñanza, el aprendizaje y el desarrollo. El investigador, por su parte, tiene un papel activo y no solo neutral y controlado como se define en el experimento clásico (VYGOTSKI, 1993).

En este sentido, sirvan estas dos citas de la obra de Vygotski (1997, p. 71) para corroborar lo que deseamos expresar:

Quando se nos reprocha el hecho de que estamos complicando algunos problemas extraordinariamente sencillos, respondíamos siempre que antes habría de acusársenos de lo contrario: explican de forma excesivamente simple un problema de gran importancia.

[...] y ahora verán ustedes un intento de tratar una serie de fenómenos [...] para aproximarnos a una interpretación de su complejidad, que es mayor de la que en principio nos parecía.

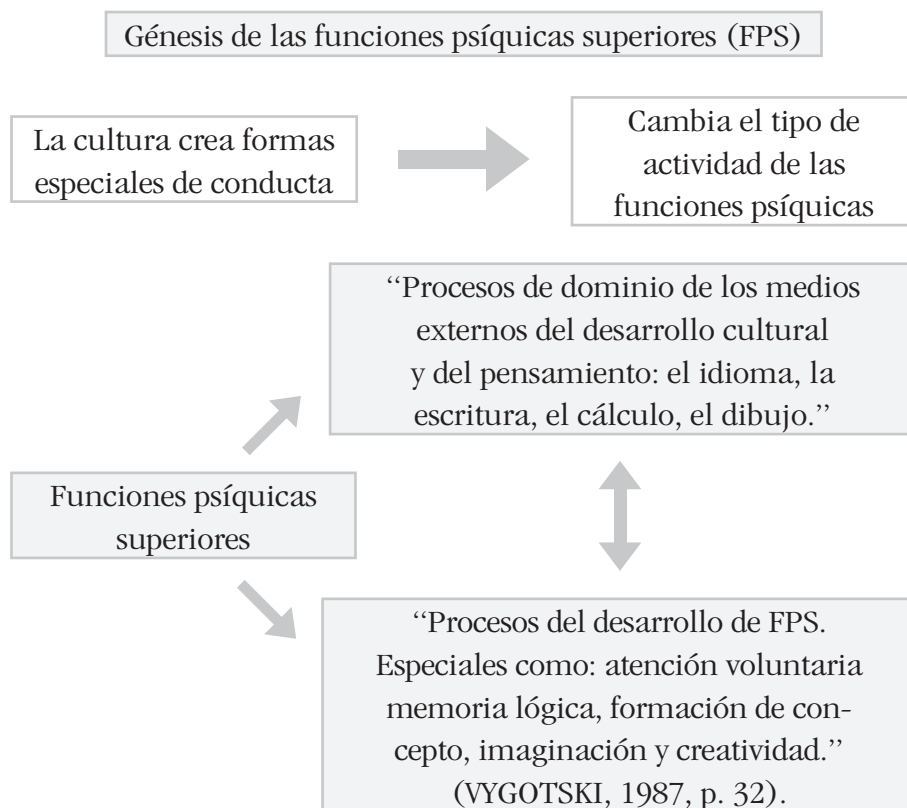
Un tercer aporte que pudiera ser empleado en la construcción de una teoría de la Educación pudiera ser:

- Que sus análisis nos sirven para perfeccionar las prácticas sociales, educativas, culturales, clínicas porque parten de las necesidades de la práctica.

Un cuarto aporte y diríamos que conjuntamente con el primero mencionado, relacionado con su contenido, pudiera ser:

- La visión renovada y aun no completamente asumida sobre la relación dinámica entre enseñanza, aprendizaje y desarrollo, lo que se operacionaliza a través del concepto o la categoría, de zona de desarrollo próximo, ‘otros’ y los niveles de ayuda. Esto es esencial para una mayor calidad en la formación de maestros y profesores y a la postre una educación de mayor calidad.

En este sentido se pone de manifiesto el papel que se atribuye al proceso de apropiación de contenidos de la cultura, que Vygotski define como instrumentos culturales, en el proceso de formación y desarrollo de las FPS. Los siguientes esquemas con citas textuales de la obra de Vygotski explican este posible aporte para una teoría de la Educación.



Otro contenido importante de la obra de este autor es el referido a la idea de que la enseñanza no solo se produce en la escuela, sino que en la familia y en toda la sociedad también se produce una actividad de enseñanza. La familia enseña y estimula al niño y por eso éste puede llegar a emplear con efectividad o no el lenguaje, puede poseer recursos para su autovalidismo o se encuentre mejor preparado con el desarrollo real o actual necesario para iniciar el aprendizaje de la lectura, la escritura y el cálculo.

La Sociedad a través de los medios masivos de comunicación, por ejemplo, ejercen acciones de enseñanzas aun más poderosas que la que se producen en la escuela y la familia, y de acuerdo con sus contenidos, enseñan y estimulan el aprendizaje de contenidos, tanto positivos, como negativos, que refuerzan o eliminan los efectos de la enseñanza en la familia y la escuela.

Si la dispersión e incoherencia daña el proceso de educación en la familia o en la escuela, el que se produce en la Sociedad es doblemente afectado, cuando en la familia se hace una cosa, en la escuela otra y en la sociedad algo diferente a las otras dos, el proceso de la educación puede afectar el desarrollo y formación del ser humano. En el proceso de la educación y la enseñanza ha de existir orden, organización y coherencia, de esta manera se forma lo mismo un hombre de bien, que un delincuente o un antisocial, lo que cambia es el contenido de la educación.

La concepción de que el desarrollo psicológico tiene como fuente lo interpersonal y que el desarrollo, definitivamente, se produce como consecuencia de la experiencia individual, más la mencionada sobre que la enseñanza se produce en la familia, la sociedad y la escuela, lo lleva a enfatizar que la enseñanza es lo que estimula el desarrollo y no solo hay que esperar que se produzca el desarrollo para impartir un determinado contenido de la enseñanza. Que ésta no solo se imparte a partir de un desarrollo real sino que ella debe estimular que se produzca un nuevo y superior desarrollo.

Estas ideas lo conduce a operacionalizar el proceso y la dinámica que se produce en la relación enseñanza-desarrollo a través de las categorías de Zona de Desarrollo próximo o más próxima, los otros (familiares, maestros y coetáneos más avanzados) y los niveles de ayuda.

El papel de la zona de desarrollo próximo y la utilización del sistema de diferentes niveles de ayuda que recomendó Vygotski para que el 'otro' empleara con el sujeto y permitiera que éste pasara a otro nivel del desarrollo real, mediante la participación de un adulto o un coetáneo más avanzado, como portador de la cultura y mediador del desarrollo infantil, se constituye en una resultante importante de todo el sistema conceptual de Vygotski que resulta un contenido muy importante para la elaboración de una teoría de la Educación.

En primer lugar, no se puede decir que este proceso esté diseñado sobre la base de que el 'otro' transmita un conocimiento y se produzca un desarrollo per se y lineal, sino que se percibe que éste promueve, facilita que el sujeto alcance un nivel de realización, una apropiación y un aprendizaje que permita un nivel de desarrollo de las estructuras que están comprendidas o cristalizada en el conocimiento aprendido.

Precisamente por eso, pienso, que se establece la correspondencia entre el desarrollo real o actual y el próximo, lo cual se relaciona íntimamente con lo explicado anteriormente en relación con el contenido del contexto, su influencia, el desarrollo que posee el sujeto y el papel de las vivencias para producir en el sujeto un nuevo nivel en el desarrollo.

Por otra parte, cuando se analiza los tipos de niveles de ayuda que recomienda Vygotski, estos transitan desde aquel en que el 'otro', solamente brinda o recuerda una orientación general de la tarea, procurando que el sujeto haga uso, de la forma más independiente posible, de lo que ya tiene formado o en vías de formación y llegue por sí solo a una solución; hasta la demostración de cómo se realiza la tarea en la que el sujeto tiene menos posibilidades de una participación independiente.

Los otros dos niveles son una graduación intermedia, pero estimo que basada en procurar una participación activa del sujeto, proporcionando siempre, que éste realice la tarea con el mayor nivel de independencia y autonomía que le permita lo que ya tiene formado o está en vías de formación.

El segundo nivel, tomando en cuenta este principio, se refiere a un recordatorio de situaciones semejantes de realización anterior y procurando que éste realice, por sí mismo, una transferencia de lo que posee en el desarrollo actual o real, relacionada con la nueva

tarea que se le propone y el tercer nivel de ayuda, se refiere a una colaboración o un trabajo conjunto entre el 'otro' y el sujeto, en cuyo proceso se deja, en un momento determinado de la colaboración, a que el sujeto termine la tarea por sí solo (VYGOTSKI, 1996).

Esta manera de interpretar la esencia instrumental y metodológica de los niveles de ayuda, en función de promover el desenvolvimiento del desarrollo próximo, se constituye en una conceptualización general muy importante para el proceso de la enseñanza y la educación en su sentido más amplio. Esto explica el por qué la enseñanza no puede ser explicativa, verbalista, demostrativa, sino de carácter problémico, heurístico, científico e investigativo o sea, que el escolar tenga una activa e independiente participación en el proceso acorde con lo que posee formado o en proceso de formación.

Por eso, pienso que para Vygotski la demostración es el cuarto y último nivel de ayuda posible, o sea se utiliza solo cuando el propio sujeto demuestra que no posee reservas y recursos internos formados o en formación que le permitan actuar y resolver las tareas de forma más o menos independiente.

La utilización del cuarto y último nivel de ayuda, como el de cualquier otro, pero en éste caso con mayor importancia, solo tiene un objetivo transitorio, o sea tratar de promover el desarrollo y la formación de los contenidos psicológicos aun no formados, pero necesario para que el sujeto llegue a realizar, de modo más independiente y autónomamente, las tareas cognitivas que se les planteen con posterioridad.

Todo esto es con el propósito, ulterior, de garantizar el aprendizaje y el desarrollo con los niveles de ayuda inferiores o sin ellos. De esta manera el proceso es más centrado en el estudiante, aunque dirigido consciente y planificadamente por el 'otro' promotor del proceso de construcción del conocimiento y el desarrollo del escolar. El profesor ha de conocer este proceso, tenerlo en cuenta siempre, en cada escolar, que puede ser muy diferente, de uno a otro, y aplicarlo conscientemente en la organización, dirección y ejecución del proceso de la educación y la enseñanza, para que tanto el profesor como el estudiante realicen un papel activo y de apropiación de los contenidos culturales.

Lo que implican los niveles de ayuda, ha estado siempre presente en el pensamiento y la acción de los padres, madres, pedagogos, educadores y psicólogos, sobre ellos se han estructurado las acciones educativas a través de milenios, sin embargo el mérito de la concepción histórico-cultural y de Vygotski, en particular, fue el haberlo sistematizado, conceptualizado e incluido en una explicación acerca del desarrollo infantil y el papel de la enseñanza y educación en este proceso.

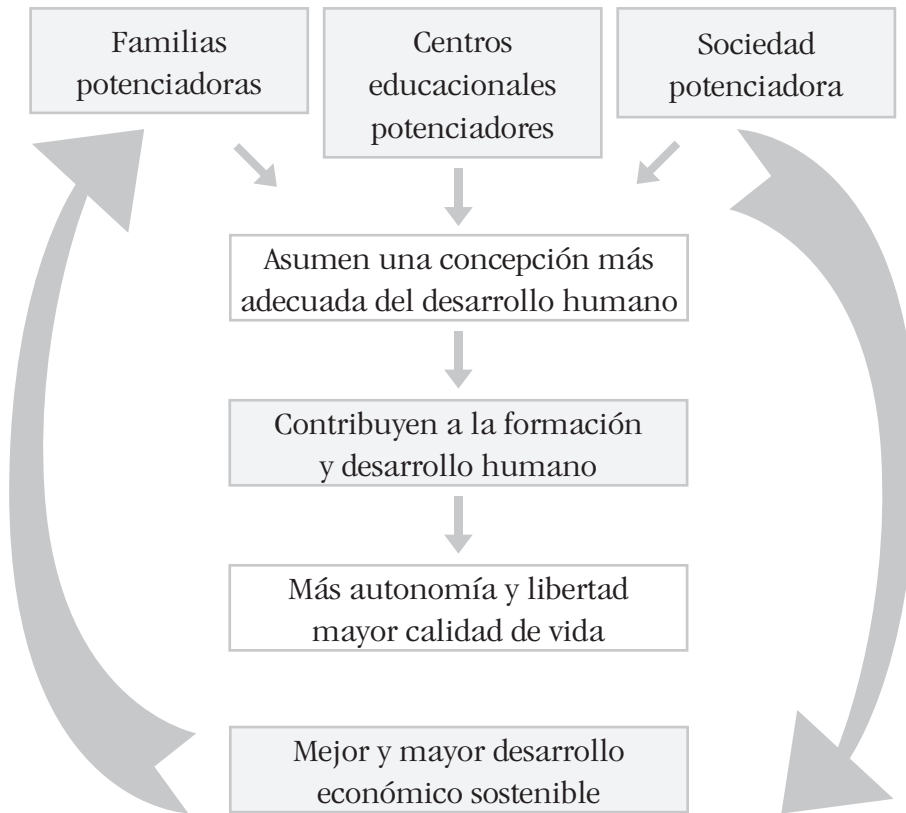
Estos son a mi juicio algunos de los contenidos y aportes esenciales del enfoque histórico cultural para la elaboración de una más adecuada teoría de la Educación y para que los profesores se puedan formar una concepción de su labor educativa más acabada, coherente y más eficiente. Ellos directamente, no se pueden constituir en tal, pero si a partir de ellos, vinculándolos con otros contenidos esenciales, se pueden convertir en una teoría y en una práctica educativa más efectiva.

Por último, si se asumiera las explicaciones de este enfoque, ello implicaría cambiar las prácticas de formación de educadores y maestros, garantizando una formación más conceptual y básica, conjuntamente, con la metodológica e instrumental-tecnológica que se realiza y caracteriza, esencialmente, la formación de profesores en la actualidad.

Los maestros y familiares no necesitan ‘recetas’, la historia lo ha demostrado, lo que necesitan es una mejor explicación de qué tipo de educación se debe hacer, para que se pueda garantizar que todos los seres humanos, desde la más temprana edad, alcancen el desarrollo psicológico, educacional y cultural necesario. Este conocimiento también debe ser del dominio de los trabajadores sociales, los periodistas, los economistas, los políticos y en general de toda la sociedad.

Se necesita una teoría de la Educación basada en este enfoque. La solución no sería introducir de manera directa las explicaciones que éste plantea, que esencialmente se refieren al desarrollo psicológico. Cualquier teoría de la educación debe considerar otros conocimientos elaborados por otras ciencias afines, incluidos de manera central los de las Ciencias Pedagógicas.

Un esquema que puede representar rápidamente estas ideas:



Referencias

ACOSTA, J. *Estudio de la incidencia, regularidades y condiciones socio-ambientales de factores de riesgo en niños de poblaciones socioculturales significativamente diferentes*. Tese. 1998. Facultad de Psicología, Universidad de la Habana. Habana: 1988.

ARIAS BEATÓN, Guillermo. La dinámica de lo externo y lo interno en la relación de ayuda. *Revista Psicología y Ciencias Sociales*. v. 3, n. 2, p. 3-10. México: UNAM México, 1999.

_____. *Evaluación y Diagnóstico en la educación y el desarrollo. Desde el enfoque histórico cultural*. Sao Paulo: Edición Laura Calejon, 2001.

_____. El método científico en el enfoque histórico cultural. *Cadernos de Pós-Graduação*. v. 2. p. 79-101. São Paulo: UNINOVE, dez. 2003.

BRUNER, Jerome Seymour. Prólogo. 1. ed. In: VYGOTSKI, Lev Semyonovich. *Thought and language*. Cambridge: MIT Press, 1962.

CALEJON, Laura Marisa Carneilo; ARIAS BEATÓN, Guillermo. Evaluación y diagnóstico en la educación y el desarrollo desde el enfoque histórico cultural. *Avaliação psicológica. Os testes e o diagnóstico explicativo*. São Paulo: s/n., 2002.

COMENIO, A. J. *Didáctica magna*. Habana: Pueblo y Educación, 1983.

DELORS, J. *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana, 1996.

FERREIRO, Emilia. *Revista Pátio*. ano 3, n. 11. São Paulo: Artmed Editora, nov. 1999-2000.

FREUD, Sigmund. Más allá del principio del placer. *Obras completas*. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva, 1968.

GARCÍA, María Teresa; ARIAS BEATÓN, Guillermo. *Necesidades educativas especiais. Desde o enfoque histórico cultural*. São Paulo: Editorial Linear B, 2004.

PESTALOZZI, Juan Enrique. *¿Cómo Gertrudis enseña a sus hijos?* México: Editorial Porrúa, 1986a.

_____. *Cartas sobre la educación de los niños*. México: Editorial Porrúa, 1986b.

REICHEL-DOLMATOFF, G. *Orfebrería y chamanismo. Un estudio iconográfico del Museo del Oro*. Medellín: Compañía Litográfica Nacional, 1990.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. Emilio o la educación. *Obras escogidas*. Editorial. Habana: Ciencias Sociales, 1973.

SAGAN, Carl Edward. *El mundo y sus demonios. La ciencia como una luz en la oscuridad*. 8. ed. México: Planeta, 1999.

TINTORER, T. *Promoción de niveles superiores de funcionamiento psicológico en niño alto riesgo: una propuesta metodológica en pos del mejoramiento de la labor educativa de los padres*. Tese. Facultad de Psicología, Universidad de la Habana. Habana: 1998.

VYGOTSKI, Lev Semyonovich. *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. Habana: Editorial Científico Técnico, 1987.

_____. *Obras escogidas*. v. 1. Madrid: Editorial Aprendizaje/Visor, 1997.

_____. *Obras escogidas*. v. 2. Madrid: Editorial Aprendizaje/Visor, 1993.

_____. *Obras escogidas*. v. 4. Madrid: Editorial Aprendizaje/Visor, 1996.

_____. *Psicología pedagógica*. Buenos Aires: Aique, 2001.

VIVES, J. L. *Las disciplinas*. Valencia: Ayuntamiento de Valencia, 1997.