

La didáctica y sus requisitos desde el enfoque histórico cultural

Didactics and its requirements from the cultural-historical approach

Gloria Fariñas León^{1*} <https://orcid.org/000-0001-9100-061X>

Edith Miriam Santos Palma^{2**} <https://orcid.org/0000-0002-2595-9205>

¹ Facultad de Psicología. Universidad de La Habana, Cuba.

* Correo electrónico: glofaleon2009@gmail.com

² Instituto Central de Ciencias Pedagógicas, La Habana, Cuba.

** Correo electrónico: edithmiriams@yahoo.com.mx

Recibido: 2 de junio de 2021

Aprobado: 4 de julio de 2021

Publicado: 10 de septiembre de 2021

RESUMEN

En el presente artículo analizamos la esencia teórico metodológica del enfoque histórico cultural sobre el desarrollo humano (Vygotski y sus seguidores más cercanos), paradigma que, a nuestro juicio, comprende y explica mejor la formación integral de la personalidad y su expresión en la conciencia ciudadana. Válido también para comprender las condiciones del complejo desarrollo sociocultural del país y actuar en ellas, asimismo, las del ámbito mundial donde la cultura es la mira de la manipulación fundamental de medios, obedientes a modelos neoliberales de desenvolvimiento socioeconómico. Conocimientos esenciales al cumplimiento de las exigencias didácticas del perfeccionamiento continuo de la educación general cubana, para el cual argumentaremos proposiciones metodológicas derivadas de este artículo -a publicar en esta revista en varias partes- con la intención de ilustrar, en forma concreta, alternativas esenciales para la instrumentación pedagógica de este enfoque. Nuestro propósito principal es provocar un amplio debate crítico sobre las cuestiones conceptuales tratadas, al mismo tiempo, la búsqueda de alternativas más coherentes de realización, que estimulen también la formación creativa del profesorado en la enseñanza.



Palabras clave: perfeccionamiento continuo de la educación, didáctica, enfoque histórico cultural.

ABSTRACT

In this article we analyze the methodological theoretical essence of the cultural-historical approach to human development (Vygotsky and his closest followers), a paradigm that, in our opinion, better understands and explains the integral formation of the personality and its expression in citizen consciousness. It is also valid to understand the conditions of the complex sociocultural development of the country and act on them, likewise, those of the world where culture is the focus of the fundamental manipulation of the media, obedient to neoliberal models of socioeconomic development. Essential knowledge to fulfill the didactic requirements of the continuous improvement of Cuban general education, for which we will argue methodological proposals derived from this article -to be published in this magazine in several parts- with the intention of illustrating, in a concrete way, essential alternatives for the pedagogical instrumentation of this approach. Our main purpose is to provoke a broad critical debate on the conceptual issues dealt with, at the same time, the search for more coherent alternatives of realization, which also stimulate the creative training of teachers in teaching.

Keywords: continuous improvement of education, didactics, historical-cultural approach.

INTRODUCCIÓN

La aspiración al desarrollo de un ser humano integral, culto, libre, ha sido una idea recurrente en la tradición de pensamiento y acción de los fundadores de la nación como nuestros pensadores fundamentales desde la segunda mitad del siglo XVIII, los líderes de la Revolución cubana -desde sus orígenes en 1868 hasta el día de hoy- y de los pedagogos más preclaros seguidores de este ideario revolucionario. Mejor modelo de ser humano a causar por la escuela y la familia cubanas desde 1959, especialmente en memoria a la filosofía martiana sobre la cultura y el ser humano que flota sobre su tiempo, asumida por Fidel Castro en sus máximas sobre la importancia de la subjetividad y necesidad de que Cuba cuente con ciudadanos de valores y de pensamiento, cuestiones que apelan al desarrollo integral de la personalidad (Fariñas, 2005). Un ser humano que forje su independencia (o autonomía) en cooperación con los demás, y al mismo tiempo, sea capaz de obrar por el bien común en su condición de independencia, pues es la responsabilidad, el valor que debe dirigir esta interrelación cooperación-independencia.



Ajustar estos antecedentes históricos a nuestro tiempo -primer tema a analizar- significa ser continuadores de este ideario emancipador, haciéndolo brújula permanente del pensamiento cubano en todos los tiempos, con la consideración de las condiciones históricas de cada época. Ideal que nos sigue motivando, porque no existe una receta o panacea que pueda solucionar de golpe determinadas problemáticas propias del desarrollo humano, como un proceso dialéctico complejo, cuya naturaleza debe ser asumida por la educación para sus nuevos avances, máxime en las condiciones cambiantes que vive la humanidad en este siglo. Por estas razones, la necesidad de estos análisis para el perfeccionamiento educacional.

Cuba es un país único, por mucho que pueda tener en común con otros países, luego sigue obrando su propia pedagogía y en consecuencia la didáctica, para no apartarse del camino trazado desde hace tanto y que tuvo en la alfabetización el primer resultado real y universal del quehacer revolucionario. Nos interesamos por estas problemáticas y soluciones, justamente por las aspiraciones de la sociedad cubana; en otros países se le da de lado a estos temas de carácter universal. Encontrando soluciones para estos asuntos, también aportamos a la educación mundial.

Al respecto, Cánovas, (2004), afirma que: “en las nuevas condiciones, la sociedad cubana pide al docente, con más fuerza que nunca, perfilar su labor de “escultor”, “de artífice”, de la personalidad de los alumnos para que el país pueda contar con generaciones de ciudadanos comprometidos con la historia, cultura e identidad de nuestra nación. Hombres y mujeres capaces de comprender, defender y desarrollar el modelo de sociedad, de ser humano, de relaciones entre las personas y pueblos al que aspiramos. En síntesis, preparar al hombre para la vida de manera que pueda asumir su propia educación, pero muy especialmente que sea capaz de elaborar comportamientos, actitudes, sentimientos, habilidades, en fin conciencia”. (s.p).

La segunda cuestión a resaltar está referida al fraccionamiento en la enseñanza de saberes: valores, conceptos, actitudes, convicciones, concepción del mundo, habilidades, hábitos, etcétera (Rico y Santos, 2000, 2004; 2016, 2018; Rodríguez, 2012; Fariñas, 1993, 2004, 2005 y 2019) en las prácticas académicas, que vio la luz en la separación de lo cognitivo y lo afectivo, lo natural y lo sociocultural. Asimismo, la suma lineal o mecánica de estos componentes y programas de asignaturas o disciplinas, cargados con mucha información fraccionada, difícil de integrar a manera de sistema, problemáticas imprescindibles de analizar y debatir profundamente en el plano didáctico, desde esta perspectiva teórico metodológico. Martí reafirmaba la importancia de la visión integral del conocimiento, capital cuando hacía referencia a que el saber esencial cabe en el ala de



un colibrí. La fragmentación del conocimiento de la realidad (objetiva-subjetiva), suele provocar una visión abstracta de esta, cuando lo necesario es su visión concreta y dialéctica, que nos lleva a los detalles del proceso del aprendizaje y su incidencia en el desarrollo integral de la personalidad. La óptica abstracta solo focaliza los resultados inmediatos del aprendizaje balcanizando su unidad dialéctica con el desarrollo.

La tercera cuestión que nos proponemos atender se refiere al logro del imprescindible balance entre los conocimientos humanistas, científicos y técnicos durante la puesta en práctica de los planes de estudio y la docencia. En este sentido resulta esencial cuidar la armonía entre estos campos del saber y su repercusión en el desarrollo integral del estudiantado. Las circunstancias actuales producidas por la pandemia del SARS- COV2, develan una vez más el valor del conocimiento y su valoración crítica para asumir actitudes ciudadanas responsables y comportamientos que se correspondan con estas.

La última problemática a examinar está relacionada con el dilema entre la estandarización de la educación y su personalización. Si bien, una parte de la enseñanza debe ser estandarizada, su personalización es la manera de precisar la inclusión sin distinción de persona, ya que exige la observación de todos y cada uno de los estudiantes, para asesorarlos en su desenvolvimiento personal ciudadano.

En busca de una visión concreta y dialéctica sobre la complejidad de la educación y el desarrollo humano, con la finalidad de incrementar las soluciones más adecuadas acordes con las demandas de desarrollo en el país, proponemos el análisis siguiente.

DESARROLLO

De acuerdo con nuestros estudios teóricos y empíricos, entendemos que se precisa una concepción teórico-metodológica dialéctica compleja, acerca del sujeto y su desarrollo como personalidad¹, que cumpla los requisitos de ser:

- Explicativa, no solo comprensiva. en cuanto a la naturaleza cultural del desarrollo integral de la personalidad, dado el valor crucial que tiene para el sujeto, el proceso de enraizamiento o subjetivación de la cultura. Actos de conquista que nos dicen cómo el

¹ Siempre nos referimos a un mismo individuo, pero utilizamos el término sujeto para destacar la postura activa de este. El término personalidad para referir la estructura y funcionamiento de ese sujeto en su organización compleja y jerárquica de valores que orientan sus motivaciones, intereses y afectos, pertenecientes a la esfera del carácter, asimismo sus capacidades y temperamento.



sujeto logra ser una persona culta, independiente y creativa. Explicativa, por consiguiente, a partir de la unidad dialéctica educación-desarrollo, lo cual significa que el análisis del desarrollo humano debe partir del acto educativo -para estos fines pedagógicos- pues es la educación el modo cultural principal de ocasionarlo y solo la pedagogía nos permite penetrar a profundidad en su estructura y funcionamiento.

Postura dialéctica, que posibilite el descarte de los análisis unilaterales o reduccionistas sobre los fenómenos y procesos del desarrollo humano y la educación, pues estos obedecen a causas complejas, en otras palabras, causas o condiciones múltiples que se interrelacionan entre sí al incidir sobre el sujeto del aprendizaje. Por ejemplo, no siempre la educación y desarrollo de la voluntad podrá controlarlo todo, hay límites. Un enunciado imperativo del maestro, no movilizará obligatoriamente al alumno, este sería un análisis lineal o simple de la cuestión.

- Demostrativa de las posibilidades de la educación para aprovechar y promover las potencialidades de desarrollo de cada sujeto en cada nivel y tipo de enseñanza (general, especial, artística, técnica, entre otras).

Este destaque humanista referente al sujeto, implica además una educación cada vez más personalizada distante de la estandarización de las expectativas de resultados entre los sujetos. En consecuencia, capaz de fundamentar las estrategias de enseñanza inclusiva, que promuevan dicho desarrollo en cada sujeto sin distinción.

Con alguna frecuencia se habla de forma estereotipada, acerca de la enseñanza centrada en el estudiante, objetivo muy difícil de lograr desde consideraciones ajenas a las tratadas anteriormente.

- Aplicable sin violentar las leyes del desarrollo. Condición a destacar porque no son pocas las teorías sobre el aprendizaje y el desarrollo, que no las tienen en cuenta. Esta es una de las razones por la cual, la educación en el mundo no ha logrado una verdadera inclusión, que permita el desarrollo de los seres humanos sin distinción alguna, es decir, la universalización de la educación. Las prácticas elitistas en la educación se sustentan de alguna forma en el darwinismo social.

¿Por qué el enfoque histórico cultural es una buena opción?

Aunque ya, en general, el gremio de los maestros y directivos ha adoptado críticamente el enfoque histórico cultural para orientar el perfeccionamiento de la enseñanza, nos parece conveniente



destacar algunos aspectos generales, claramente distintivos en sus planteamientos de esencia, que responden a los tres requisitos planteados anteriormente. Este enfoque:

- Seleccionó como pivote de su aparato conceptual la unidad dialéctica, de aquello que había fraccionado el racionalismo y el positivismo: lo cognitivo y lo afectivo, o sea, la unidad de lo objetivo y lo subjetivo, denominada vivencia, por Vygotski. Su expresión principal consiste en que ningún proceso mental es solamente cognitivo o afectivo, todos se forman y desarrollan a partir de la vivencia, es decir, son vivenciales (siempre cognitivo-afectivos). Su tratamiento como unidad dialéctica manifiesta la inter-funcionalidad requerida entre los procesos mentales, cognitivos y afectivos. Igualmente, la separación de ambos constriñe la observación y acción del maestro en el desarrollo del alumnado. Desde este enfoque no es adecuado, por ejemplo, añadir un programa de habilidades sociales como algo independiente de las habilidades cognitivas, esta es una postura racionalista en gran medida. La cuestión es unir las ambas dialécticamente, aprovechar la cooperación en la zona de desarrollo durante el aprendizaje para propiciar los indicadores de socialización como la responsabilidad ante los otros y ante sí mismo, que incluye los afectos necesarios para su logro.

La vivencia, es base dialéctica del pensamiento vygotskiano, que rompe con las visiones racionalistas y positivistas de la educación y el desarrollo humano. La cognición es un proceso dinámico porque es movida por la esfera afectivo-motivacional, mientras que las emociones siempre se refieren a algo conocido o desconocido, por tanto, no hay necesidad de separarlas, aunque esas tendencias se lo hayan creído y nosotros eventualmente también. Estas afirmaciones han sido demostradas por Vygotski durante su búsqueda de las unidades complejas de análisis sobre el desarrollo humano a través de las edades (Vygotski, 1987, 2015). El enfoque vivencial demuestra que el sujeto del aprendizaje-desarrollo es activo en la elaboración del conocimiento. Del mismo modo, que el aprendizaje básicamente reproductivo y en demasía de conocimientos alteran la dialéctica entre lo afectivo- lo cognitivo y la dialéctica aprendizaje-desarrollo, provocando dificultades en el desenvolvimiento integral de la personalidad.

- Descubrió que el estudio de las leyes del desarrollo de la personalidad (leyes genética, evolutiva y situación social del desarrollo), no puede hacerse fuera de condiciones educativas (Vygotski, 1978). Leyes que destacan el origen sociocultural de los procesos mentales (subjetividad) o ley genética, la cooperación con los otros como condición de todo



aprendizaje o ley evolutiva (para otros autores es un enunciado dentro de la ley genética) y la ley de la situación social del desarrollo que enuncia el carácter activo del sujeto en la creación de las condiciones de su desarrollo personal.

- Descubrió que la conceptualización de la zona de desarrollo próximo permite operacionalizar la enseñanza con determinado detalle (en sus diferentes momentos, como la orientación, ejecución, control y retroalimentación del aprendizaje), transparentando la interacción aprendizaje-desarrollo, de forma personalizada. La zona de desarrollo próximo equivale a la dialéctica entre estos dos procesos, el rasgo esencial del aprendizaje es crearla, desencadenando los procesos mentales cuya mediación adelantará el desarrollo.
- Descubrió condiciones del desarrollo integral de la personalidad y los indicadores que lo demuestran, ampliados y complementados por Galperin (1972 y 1979), uno de sus colaboradores y discípulos más prominentes. La interrelación educación-desarrollo, vista desde posiciones vigotskianas, es violentada cuando es estandarizada, por lo cual pueden ocurrir múltiples dificultades en su decurso que retrasen el desarrollo.
- Descubrió las regularidades etarias de la interrelación dialéctica entre pensamiento y lenguaje en condiciones educativas; asimismo, su papel rector en el desarrollo de la conciencia, y, por ende, de la personalidad. Los cambios en la estructura y funcionamiento de la conciencia son coadyuvantes del desarrollo de la personalidad y viceversa.
- Propuso un método de trabajo (investigación y práctica docente) dialéctico no algorítmico, acorde con la naturaleza de la interrelación educación-aprendizaje-desarrollo, susceptible de adaptarse a situaciones específicas, gracias a la conjugación de lo general y lo particular (teoría-práctica) como expresiones de un mismo proceso. Método que reúne determinados requisitos de orden dialéctico, como veremos en las orientaciones metodológicas que estamos elaborando.

La interrelación educación-desarrollo, vista desde posiciones vigotskianas, al ser compleja y dialéctica, no resiste la estandarización mecánica, por tanto, cuanto más intentemos estandarizarla más violentamos su naturaleza y más dificultades se presentarán en su decurso. Personalizar la enseñanza bajo este principio, es decir, en condiciones didácticas que estimulen el máximo desarrollo posible de las potencialidades de cada estudiante, apunta al seguimiento personalizado de los avances, resistencias, obstáculos, detenciones, en



su historia de aprendizaje-desarrollo. Y esto se puede realizar de diversa forma, no necesariamente cargantes para el maestro.

- Produjo múltiples ejemplos ilustrativos en sus investigaciones acerca de las potencialidades del desarrollo de la personalidad, de las cuales somos partícipes, además de otras precedentes (Fariñas, Ibid.), así como de otros resultados de valor bajo este enfoque, entre estos,: los trabajos en atención a la evaluación y diagnóstico en la educación y el desarrollo de Arias (2001), los de López, Siverio, Burque, en la primera infancia (1995); Silvestre (1999), Rico, Santos, en la educación primaria y otros niveles educativos (2000,2004,2016,2018), los relativos a los educandos con necesidades educativas especiales asociadas o no a discapacidad, Cobas y Gayle (2005); López (2018), así como los realizados por Castellanos, et. al (2003).
- Se constituyó como una teoría compleja dialéctica, por lo cual es un sistema de pensamiento flexible y abierto, pues es el único que nació del análisis crítico teórico y práctico de las corrientes teóricas de su tiempo, que perduran hasta el día de hoy, también en apariencias diferentes, luego su actualización no puede ser el eclecticismo, sino el análisis crítico creativo de las nuevas teorizaciones que no alteren su esencia (modelo de ser humano, carácter complejo dialéctico, etcétera).

Para cerrar este análisis quisiéramos destacar algunas citas de Vygotski que nos ponen a pensar también sobre los giros necesarios de nuestro pensamiento para acabar de romper los esquemas racionalista y positivista, que atan a la educación en el mundo, y de los cuales aún no somos completamente libres cuando asumimos teorías que se ponen de moda para preservarlos con una apariencia renovada.

Dice Vygotski, (1987):

«El 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 (p. 151)»

Significa, como sabemos, que no podemos esperar un desarrollo progresivo lineal en el estudiante, porque esta postura del maestro, obstaculiza el conocimiento verdadero sobre este. Es natural que el



estudiante avance más en algunos desarrollos que en otros, el ser humano no funciona como bloque de una sola pieza; asimismo, es natural que se detenga o retroceda su desarrollo e igualmente natural que avance sin dificultades. Dicho de otro modo: el maestro no puede apremiar o atosigar al alumno en el aprendizaje, sino tener en cuenta su postura activa (situación social del desarrollo) en la creación de su zona de desarrollo próximo, proceso que el maestro puede planear en determinada medida (maestro como organizador de las condiciones de aprendizaje, no como mero transmisor del conocimiento). Depende en buena medida de la zona de desarrollo próximo del estudiante, de cómo actúe en este la ley de la situación del desarrollo; además, de la forma en que el maestro obre la docencia como organizador, no como simple transmisor del conocimiento.

También nos parece conveniente agregar el enunciado de la ley de la situación social del desarrollo, en la cual Vygotski (1987), expresa que:

«... al principio de cada periodo etario se establece una relación peculiar, única e irreplicable, específica para esa etapa de la vida, entre el sujeto y su medio, ante todo social. A esta relación la denominamos situación social del desarrollo... (p. 51). »

Y luego agrega: «...esta relación significa... un nuevo carácter de la percepción de la realidad externa y de la actividad en ésta, un nuevo carácter de la percepción de la vida interna del propio sujeto y de la activación interna de su vida psíquica... (Ibíd., p.259). »

Como consecuencia de esta ley en su libro dedicado a los maestros (2005) observa lo siguiente:

«...el único educador capaz de formar nuevas reacciones en el organismo es la experiencia propia. Para el organismo es real solo el vínculo que le ha sido dado en su experiencia personal. Por eso la experiencia del educando se convierte en la base principal de la labor pedagógica...En última instancia, el niño se educa a sí mismo. En su organismo y no en cualquier otro lugar, transcurre la lucha decisiva de las diferentes influencias que definen su conducta por muchos años (Vygotski, p. 200)»

Estas dos últimas citas relacionadas con el cambio del papel principal del maestro, de mero transmisor de conocimientos a organizador de la interacción social en el aula y la escuela a los fines de la construcción del conocimiento, y de la misma forma, para el desarrollo de la personalidad integral. El maestro debe observar la forma en que el estudiante crea su situación social de desarrollo (en la zona de desarrollo próximo), esta no es el entorno sino una relación (situación psicológica) creada por este hacia los demás (incluye al maestro, padres, entre otros sujetos) y hacia sí mismo.



Todos los argumentos anteriores, a nuestro juicio, son esenciales para elegir al enfoque histórico cultural como un fundamento adecuado para la educación cubana, tanto por su ideario sobre el desarrollo cultural de la personalidad, como por nuestras experiencias en su instrumentación investigativa y de práctica docente sobre la base de este enfoque. Además, porque cumple de manera científica las aspiraciones actuales del perfeccionamiento del sistema nacional de educación, presentes en el ideario cubano desde la época de la colonización española hasta nuestros días. También por esto desempeña esos ideales de emancipación.

Algo que los lectores deben tener muy en cuenta es que, no podemos asumir una postura “de todo o nada”, por lo cual debe haber cierta gradualidad en la aproximación a esta teoría y las prácticas derivadas de ella. Nuestras experiencias fueron a profundidad, porque analizamos y practicamos el enfoque desde finales de la década de los setenta del siglo pasado y recorrimos el mismo camino de aproximaciones sucesivas. En las orientaciones metodológicas que se publicarán próximamente en esta revista, vinculadas a este título, trataremos ejemplos que no sean de implementación a largo plazo, sino que puedan iniciarse en un corto y mediano plazos.

Hemos introducido paulatinamente, en qué radica el cambio esencial en el punto de vista del docente, ya conquistado o por conquistar. Solo así el maestro, puede organizar adecuadamente la experiencia a vivir por el educando para que este pueda aprender y desarrollarse, dejando a un lado la práctica principalmente expositiva. Son causas biológicas-sociológicas-psicológicas las que impiden operar como *tabula rasa* al sujeto del desarrollo. El maestro debe prestar atención constante a cómo el estudiante obra estas leyes en su zona de desarrollo próximo.

CONCLUSIONES

Guardamos para el final, un conjunto de apreciaciones e inferencias sobre lo destacado en las partes anteriores de este texto, a fin de puntualizar lo esencial de nuestro análisis, principalmente para establecer las relaciones de lo teórico expuesto aquí y los próximos artículos metodológicos.

- El enfoque histórico cultural, hasta el momento, es la única teoría capaz de dar continuidad coherentemente al ideario filosófico cubano desde el siglo XVIII hasta el presente, en el diseño metodológico científico de la enseñanza y su realización.
- La enseñanza que se deriva de este enfoque reúne determinados requisitos sine qua non, que reservamos para los próximos artículos en esta revista, con la finalidad de tratarlos a profundidad. En ella el centro de atención es el sujeto activo del aprendizaje-desarrollo, al



mismo tiempo que los detalles psicológicos centrales en ese desarrollo organizado por el maestro.

- El desarrollo del estudiantado debe cumplir un conjunto de parámetros de calidad (indicadores), que muestren la inter-funcionalidad de los procesos mentales capaz de promover, en alguna medida y forma, el desarrollo integral de la personalidad.
- El desarrollo del maestro debe corresponder paulatinamente a las mismas exigencias que las del alumno, por lo cual debe planearse su formación y actividades de superación en correspondencia con estos propósitos. El desarrollo del maestro es la clave de las transformaciones que se pretenden alcanzar.
- El meollo de la cuestión reside en que el maestro sepa organizar y asesorar la actividad de aprendizaje, para que el alumno construya el conocimiento en cooperación con el grupo, con miras a conseguir su autonomía y enriquecer con esta el desarrollo de los demás. Con esto, el maestro cambia su papel en la educación, sin descartar -pero disminuyéndola al mínimo necesario- la función de transmisor de información.
- Ninguna ciencia puede abordar la realidad que ocupa su atención, de manera aislada. En el caso que analizamos, se pone de manifiesto que la psicología necesita de la educación -incluso para descubrir las leyes del desarrollo humano-, en medida similar que la pedagogía necesita de la psicología para profundizar el conocimiento de su acción (parámetros psicológicos del desarrollo de la personalidad y los procesos mentales) y su acción en sí misma. Vygotski demostró la mutua dependencia. El maestro no debe temer a la psicología, sino hacer que esta le proporcione el conocimiento necesario para organizar el proceso docente, cosa que no se resume al manejo de las relaciones interpersonales y sus conflictos.
- La concepción de la didáctica que asumimos tiene sus fundamentos teóricos y metodológicos en el enfoque histórico cultural, pues en su complejidad e integridad dialéctica de esencia humanista y espectro muy abarcador, es el paradigma que explica y fundamenta, sobre bases científicas, cómo transcurre el proceso de formación de la personalidad bajo su condicionamiento histórico-cultural. Por esta razón, han encontrado espacio y continuidad las ideas educativas fundamentales de nuestros predecesores, así como su secuencia en los resultados de nuestras investigaciones teóricas y experimentales por más de treinta años. De tal manera, las estrategias pedagógicas y didácticas encuentran en dichos fundamentos un elemento orientador esencial, en la creación de las condiciones que estimulen el máximo



desenvolvimiento posible de las potencialidades de cada educando, como sujeto de derecho y actor estratégico, de su desarrollo personal y compromiso moral para con la sociedad donde vive. Aspiración del tercer perfeccionamiento del sistema educativo cubano ante los complejos desafíos, condiciones y sociales y económicas de Cuba y el mundo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- _____ (2004). *Maestro, para una didáctica del aprender a aprender*. Ed. Pueblo y Educación. La Habana.
- _____ (2005). *Psicología, educación y sociedad*. Ed. Félix Varela. La Habana,
- _____ (2019) *Aprendizaje y desarrollo humano desde la perspectiva de la complejidad. La teoría en la práctica*. Ed. Félix Varela. La Habana.
- _____ *Concepción del proceso de enseñanza aprendizaje*. En: Plan de estudio de los niveles educativos de Primaria, Secundaria Básica y Preuniversitario. Grupo de expertos ICCP. (En soporte digital), 2016.
- _____ (1987). *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. Ed. Científico-Técnica. La Habana, 1987.
- _____ (2005). *Psicología pedagógica*. Ed. Aique. Buenos Aires.
- _____ (2015). *Pensamiento y lenguaje*. Ed. Paidós, México,
- _____ (1979) *Introducción a la Psicología*. Ed. Pablo del Río, Madrid.
- _____ *Didáctica. ¿Ciencia y Arte a la vez? Categorías de la didáctica en un proceso de enseñanza aprendizaje desarrollador*. En: *Introducción a la didáctica para escuelas pedagógicas*. Ed. Pueblo y Educación. La Habana, 2018.
- Arias, G (2001). *Evaluación y diagnóstico en la educación y el desarrollo desde el*
- Cánovas, I (2004). Prólogo a la obra *Maestro para una didáctica del aprender a aprender* de G. Fariñas. Ed. Pueblo y Educación. La Habana.
- Cobas, C.L., A. Gayle (2005). *Atención a la diversidad del alumnado en el contexto escolar*. Publicado por Ministerio de Educación y Handicap International.
- enfoque histórico-cultural*. Laura Marisa C. Calejón. Sao Paulo. Brasil.
- Fariñas, G (1993). *Un viejo debate y un nuevo punto de vista acerca del aprendizaje y el desarrollo de la personalidad*. Revista Cubana de Psicología. 1993, Vol.10, no. 2, pp. 137-145.



- Galperin, P (1972). Selección de conferencias. Compilado y traducido por Martínez, G, Impresiones Ligeras de la Universidad de La Habana. La Habana.
- López,R (2018) Atención a la diversidad en un proceso de enseñanza aprendizaje desarrollador. En: *Introducción a la didáctica para escuelas pedagógicas*. Ed. Pueblo y Educación. La Habana.
- Rico, P. et. Al (2000) *Hacia el perfeccionamiento de la escuela primaria*. Ed. Pueblo y Educación. La Habana.
- Rico, P.; E.M. Santos; V. Martín-Viaña (2004). *Proceso de enseñanza aprendizaje desarrollador en la escuela primaria. Teoría y práctica*. Ed. Pueblo y Educación. La Habana.
- Rodríguez, R (2012). *Educación Bioética para la sustentabilidad de la vida*. En: Compendio de trabajos de posgrado para las asignaturas de Ciencias. Ed. Pueblo y Educación. La Habana.
- Santos, E.M (2016). *El origen de la didáctica y su evolución histórica. Su carácter de ciencia; La esencia del proceso de enseñanza aprendizaje y sus fuerzas motrices. Leyes, principios y categorías*. En: Una didáctica histórico-cultural para el desarrollo de la personalidad de los estudiantes.
- Silvestre, M. (1999) *Aprendizaje, educación y desarrollo*. Ed. Pueblo y Educación, La Habana.
- Siverio, A.M.; J. López; M.T.Burque, et. Al (1995). *Estudio sobre las particularidades del desarrollo del niño preescolar cubano*. Ed. Pueblo y Educación. La Habana. Cuba.
- Vigotsky, I (1978) *Interaction between learning and development*. In: GAUVIN, M.; COLE, M. Readings on the development of Children. New York: Scientific American Books.

Declaración de conflicto de interés y conflictos éticos

Las autoras declaran que este manuscrito es original y no se ha enviado a otra revista. Las autoras son responsables del contenido recogido en el artículo y en él no existen plagios ni conflictos de interés ni éticos.

Contribución de los autores

Ambas autoras contribuyeron a la sistematización y redacción del artículo científico.

