

En este libro, diez autores/as, la mayoría perteneciente al sexto grupo de cooperación internacional que viene desarrollando la Escuela de Graduados de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad de Heidelberg, exploran el concepto *transformación* desde diversas perspectivas, ofreciendo una visión completa y actualizada de este campo en constante evolución. La transformación se presenta como un proceso fundamental para alcanzar el desarrollo integral, crítico y liberador, capaz de responder a las necesidades cambiantes de la sociedad. El libro inicia con una amplia y profunda discusión sobre la praxis pedagógica y didáctica, sentando las bases para una formación transformadora. Se enfatiza la relación dialéctica entre teoría y práctica, como herramienta para preparar al ser política y emancipadoramente. Después de este debate teórico sobre el concepto transformación, se presenta un conjunto de diversas experiencias concretas que ejemplifican la transformación en acción. Una de ellas, basada en la filosofía de la educación universitaria en Cuba, destaca la estrecha relación entre docencia, investigación y extensión. Otra experiencia analiza la educación transformadora en el Sistema Educativo Bolivariano, contrastando la teoría con la realidad de la práctica docente. En el ámbito de la psicología, se propone la necesidad de una psicología transformadora que tome en cuenta las contradicciones sociales y su influencia en el sujeto y las colectividades. También se explora el aprendizaje transformativo desde la teoría de la interdisciplinariedad, buscando una comprensión más profunda de este enfoque. El libro continúa con un análisis del cartel cubano de cine, proponiendo una visión que lo considera como un continuo cinematográfico en lugar de piezas dispersas. En el ámbito de la educación, se explora la transformación digital, con énfasis en la cooperación entre países del sur global. Finalmente, se propone un currículo homeostático resiliente, adaptado a las necesidades cambiantes de la sociedad local y mundial. Este libro es una lectura esencial para educadores/as, investigadores/as y estudiantes interesados/as en la transformación educativa y la construcción de una sociedad justa e igualitaria.



Astrid Wind y Cástor David Mora (Eds.)

Transformación y formación

HGGS

Transformación y formación

Praxis, experiencias y perspectivas para el desarrollo de las potencialidades humanas

Artículos científicos del sexto grupo de Cooperación Internacional de la Escuela de Graduados en Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad de Heidelberg



Astrid Wind y
Cástor David Mora (Eds.)



HGGS

HEIDELBERGER
GRADUIERTENSCHULE
FÜR GEISTES- UND
SOZIALWISSENSCHAFTEN



UNIVERSITÄT
HEIDELBERG
ZUKUNFT
SEIT 1386

Cástor David Mora, Astrid Wind, Juliette Ortiz Gómez, Irene Ramírez, Ariel Zulueta Bravo, Ricardo Ruíz, Claudio Sotolongo, Yomé Marjories Rodríguez Delis, Andrew Kitavi Wambua y Lilian Nayive Angulo

Transformación y formación

Praxis, experiencias y perspectivas para el desarrollo de las potencialidades humanas

Artículos científicos del sexto grupo de Cooperación Internacional de la Escuela de Graduados en Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad de Heidelberg



Palmiche, flor típica de los páramos, Mérida, Venezuela



Salar de Uyuni, La Paz, Bolivia

Transformación y formación Praxis, experiencias y perspectivas para el desarrollo de las potencialidades humanas

**Artículos científicos del sexto grupo de Cooperación
Internacional de la Escuela de Graduados en Ciencias
Sociales y Humanidades de la Universidad de Heidelberg**



Astrid Wind y Cástor David Mora (Editores)

Para aquellos/as que abogan por una cooperación científica y académica internacional enriquecida por la diversidad cultural en el ámbito de la investigación y la docencia



Vistas de Musui, Mérida, Venezuela



Transformación y formación

Praxis, experiencias y perspectivas para el desarrollo de las potencialidades humanas

Artículos científicos del sexto grupo de Cooperación Internacional de la Escuela de Graduados de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad de Heidelberg.

Astrid Wind y Cástor David Mora (Editores)



HGGG, Universidad de Heidelberg, Alemania

Laparus Doris Originaria de Centroamérica y la Cuenca del Amazonas



Autores/as de los artículos



Autores/as de los artículos



Paisaje de la República de Cuba



Universidad de La Habana, República de Cuba



Universidad de Los Andes, República Bolivariana de Venezuela



Transformación y formación

Praxis, experiencias y perspectivas para el desarrollo de las potencialidades humanas

Artículos científicos del sexto grupo de Cooperación Internacional de la Escuela de Graduados de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad de Heidelberg.

Astrid Wind y Cástor David Mora (Editores)

Edición y diseño: Dra. Astrid Wind, Dr. Cástor David Mora

Redacción y contenidos: Responsabilidad de cada autor/a

Revisión y lectura final: Dra. Lilian Angulo y Daniel Quintero

Diagramación y diseño de texto e imágenes: Dr. Cástor David Mora, Dra. Astrid Wind y demás autores/as

Diagramación de tapas: Dr. Cástor David Mora

© **Astrid Wind, Cástor David Mora y demás autores/as**

Primera Edición: 2024

ISBN: 9 783982 219677

Impreso en Heidelberg

Agradecimiento (Dankeschön): Gracias a la colaboración de la Fundación Baden Württemberg, a la Oficina de Relaciones Internacionales de la Universidad de Heidelberg, a la HGGG y a todos/as quienes lograron escribir sus aportes para la elaboración del presente libro en el marco de la cooperación Sur-Sur-Norte de la Universidad de Heidelberg.

Aviso legal: La Escuela de Graduados en Humanidades y Ciencias Sociales de Heidelberg (HGGG), la Universidad de Heidelberg y los editores del presente libro no se hacen responsables por ninguna información incompleta, incorrecta, plagiada o elaborada por “máquinas inteligentes”, así como tampoco por las inconsistencias, faltas u omisiones en la citación de las respectivas referencias bibliográficas, hemerográficas y electrónicas.

Índice

Prólogo 11

Cástor David Mora

**Formación Acción Transformadora Investigativa (FATI).
Praxis del proceso de aprendizaje y enseñanza basado
en el desarrollo de potencialidades socioproductivas,
participativas, comunitarias y critico-innovadoras** 28

Cástor David Mora y Astrid Wind

**Prácticas educativas para la transformación.
Experiencias de trabajo desde el proyecto
educomunicativo “Escaramujo”** 139

Juliette Ortiz Gómez

**La educación transformadora en el Sistema Educativo
Bolivariano. Prescripción y acción** 173

Irene Ramírez

**La Psicología Transformadora, una necesidad del
desarrollo de nuestra ciencia** 201

Ariel Zulueta Bravo

**Una introducción crítica al aprendizaje transformativo
de Mezirow, enfoque, cultura y sociedad** 232

Ricardo Ruíz

Consideraciones en torno a la transformación en el lenguaje visual del cartel cubano de cine del ICAIC (1964-1974) 261

Claudio Sotolongo

Transformación Digital e Innovación Educativa en Instituciones de Educación Superior: Retos y Oportunidades de la Educación a Distancia 289

Yomé Marjories Rodríguez Delis y Andrew Kitavi Wambua

Transformando la educación: Hacia un currículo homeostático, resiliente y sostenible 321

Lilian Nayive Angulo

Las autoras y los autores 346

Prólogo

En la medida que transcurre el tiempo, observamos, conocemos que el trabajo, la economía, la sociedad, el medio ambiente, las personas, la tecnología, la política, entre otros aspectos del mundo de vida, serán diferentes, sufrirán cambios y modificaciones, unas provocadas por el propio ser humano, mientras que otras como resultado del dinamismo que caracteriza tanto a la naturaleza, la sociedad y las cosas. Las máquinas son y serán más rápidas, sofisticadas e independientes de la intervención humana. El papel de las matemáticas, por ejemplo, hace y hará que los programas informáticos, la denominada inteligencia artificial, el supuesto razonamiento mecánico y automático que amenaza a la humanidad, responden inmediatamente a señales inalámbricas, independiente del tiempo y la distancia. En la actualidad ya no hace falta siquiera que psicólogos/as, trabajadores/as sociales, directores/as, entre otros/as, convoquen y seleccionen a las personas, quienes también han solicitado empleo, en línea o a través de un sistema informático en una determinada empresa, fábrica, industria e institución puesto que eso es y será simplemente una tarea de las máquinas, robots y otros artefactos diseñados para que cumplan tales funciones.

Conforme se van dando todos estos cambios, de forma similar surgen nuevas necesidades, exigencias y dificultades. Especialmente en la estructura del sistema capitalista encontramos un acelerado proceso de “innovación” que sólo tienen por objetivo aumentar los niveles de consumo y por ende de producción. Cada vez hay una mayor demanda de nuevos especialistas, productos, marcas, modelos, modas y novedades, cuya producción, distribución, venta y consumo requiere de energía, materia prima e intervención humana, mecánica o robótica. Las actividades de trabajo, especialmente aquellas relacionadas con el diseño, producción y distribución cambian acelerada y significativamente tanto en las fábricas como en los talleres, laboratorios, campos agrícolas y marketing en general. Todos estos cambios y exigencias, especialmente de las sociedades capitalistas, afectan directa e indirectamente al funcionamiento de la totalidad del mundo, de la sociedad, la economía, la naturaleza, la tecnología, el ser humano, la ciencia e investigación. Nos encontramos, entonces, ante la tendencia, muy marcada, por cierto, en los mismos sistemas de producción-consumo dominantes, referida a la supuesta protección del medio ambiente, sin afectar considerablemente el funcionamiento de los sistemas económicos capitalistas. La palabra de moda consiste en lograr un “desarrollo sostenible”, dicen con frecuencia los/as políticos, economistas y sociólogos que no pretenden transformar el estado de cosas actuales, sino tratar de no afectar al medioambiente, pero manteniendo los niveles de vida establecidos hasta el presente, lo cual es en sí mismo una gran contradicción. Es decir, los países apuestan por la industrialización y el crecimiento infinito, pero desean detener

Prólogo

el cambio climático. Sin embargo, la realidad concreta se ha encargado de demostrar que tal estrategia es equivocada e insostenible. Hoy sabemos claramente que esa no es la única ni la mejor manera de mantener la prosperidad, el bienestar de los pueblos, o en términos interculturales, autóctonos, originarios, el vivir bien o buen vivir.

Las alteraciones continuas o discretas que ocurren local o globalmente no son más que una expresión de lo que significa transformación; es decir, un cambio radical del estado en que se encuentra una cosa o ser vivo. Ello implica una remodelación profunda de lo existente, lo cual tiene lugar de manera natural, por influencia de las propias fuerzas externas e internas que afectan a la realidad en sus múltiples manifestaciones, por la intervención intencional o no de los seres humanos, o por el poder de ambas posibilidades. Estos cambios fundamentales profundos, conocidos como transformación, ocurren en todos los espectros del mundo social y natural, afectando explícita e implícitamente a los componentes asociados a tales aspectos del mundo de vida específico. La realidad concreta y práctica es la expresión de esa transformación, ella es la evidencia, en última instancia, que nos demuestra la existencia de una determinada transformación. Dichos cambios fundamentales profundos (transformación) ocurren en la economía, la ciencia, la tecnología, la sociedad, el medioambiente o naturaleza, el ser humano, la sociedad y la política, pero también en la cotidianidad de la propia vida.

El mundo laboral, por ejemplo, se ha tenido que enfrentar, por ejemplo, al avance vertiginoso de las máquinas, en todas sus manifestaciones, pero también de la más reciente digitalización del trabajo y la producción. Las máquinas, así como los procesos de trabajo productivo, están cada vez más interconectados, generándose una profunda incertidumbre en el ámbito de los/as trabajadores/as. Las industrias, actualmente, no escapan de la influencia de la digitalización, por una parte, ni de la denominada inteligencia artificial, por la otra. Estos acelerados procesos de transformación, en el campo de la producción y el consumo, no sólo tienen que ver con la ingeniería o elaboración del objeto en sí mismo, sino también con el mundo de quienes prestan los servicios; es decir, los seres humanos están, hoy más que nunca, enfrentados ante el reto de ser completamente sustituidos por las máquinas, los robots, los algoritmos y la virtualidad en su máxima expresión.

A ello, hay que agregar la exigencia populista del capital en cuanto a que el funcionamiento de la complejidad del mundo de vida debe ser climáticamente neutral, al igual que su vieja exigencia conocida como la neutralidad política de la economía y la ciencia. La denominada neutralidad ambiental no sólo significa que la producción y el consumo deben cumplir con su cometido, sin que ello afecte negativamente al medioambiente, igual debe ocurrir con la ciencia, la educación y la economía. Esta neutralidad se refiere tanto a los “productos” en sí mismos, sean estos “automóviles o seres humanos”, como a los propios procesos de producción. Es decir, la transformación tiene un alto

componente político, ético e ideológico, que en muchos casos no es deliberadamente considerado o tomado en cuenta, puesto que ello atentaría contra el supuesto desenvolvimiento “normal” de tales procesos.

La transformación, sea ella inerte o activa, no debe dejarse en manos del poder que representa las fuerzas de la supuesta libertad proclamada por el capital, que no es más que la del mercado libre. Ella debe ser asumida definitivamente por quienes realmente sufren las consecuencias de la depredación del mundo; es decir, los/as trabajadores/as. La transformación, en todos los ámbitos de la vida socracional, debería configurarse social, política, ecológica y democráticamente con miras a la construcción de un nuevo mundo que ahora, más que nunca, requerimos conformar. Si no alcanzamos este objetivo lo más pronto posible, estamos corriendo el riesgo inminente de que ocurran grandes alteraciones o problemas socioecológicos de carácter masivo, cuyas consecuencias serían definitivamente catastróficas. Esta advertencia no es sólo fatalista, sino realista, palpable y fácilmente demostrable, la cual exige en lo inmediato, una reorganización de los sistemas económicos, sociales y políticos que implique un adecuada y apropiada planificación, tomando en cuenta nuestra propia historia, la realidad actual y la visión de futuro, lo cual el sistema capitalista, con su concepción de libre mercado y democracia representativa, jamás podrá proporcionarnos.

Así, por ejemplo, una sociedad inclusiva requiere de la conformación de un nuevo modelo de democracia, más participativa, auténtica, deliberativa y protagónica, cuya esencia no sean las elecciones, tal como la conocemos y ejercitamos hasta el presente, sino la rotación participativa desde las comunidades hasta el gobierno central de cada país, rotación que estaría controlada y determinada siempre y únicamente por las bases sociocomunitarias, sin la existencia de partidos u otro tipo de subgrupos socioeconómicos que sólo defienden los intereses de sus integrantes.

Igualmente, una economía climáticamente responsable y ajustada al rescate y preservación de la vida de todas las especies en nuestro planeta exige, inexorablemente, nuevos procesos de consumo y producción, más inversiones para los cultivos ecológicamente apropiados, disminución del uso masivo de la madera, disminución de la producción de carnes, eliminación del auto individual como medio de transporte, creando y fomentando otras formas de transporte y comunicación, etc. Es decir, se necesita de manera inmediata una transformación profunda del mundo de vida en todas sus manifestaciones si queremos que este planeta siga existiendo con seres vivos, tal como lo hemos conocido y vivido hasta la actualidad.

Por supuesto, alguien diría que es sumamente difícil, casi imposible, alcanzar en corto tiempo, antes que sea demasiado tarde, tales transformaciones. Sin embargo, consideramos que el mismo ser humano ha logrado, con base a su

Prólogo

inventiva, creatividad e inteligencia, desarrollar la tecnología, los materiales y herramientas que le permitirán impulsar a mediano plazo tales cambios, mientras que en el caso de la transformación sociopolítica y democrática, el camino sería mucho más corto, más rápido y menos costoso como en el primer caso. Estas dos grandes modificaciones serían el único y apropiado camino para superar buena parte de las grandes contradicciones que afectan actualmente a la humanidad; ellas, sin embargo, tendrían que ir unidas muy estrechamente a una tercera componente que no es más que la transformación formativa.

Obviamente, no nos hacemos ninguna ilusión en cuanto a que tales cambios profundos llegarán solo y de la noche a la mañana, mucho menos si tomamos en cuenta que el poder y las instituciones no están en manos de los pueblos, de los/as trabajadores/as y las comunidades, sino en los sectores y grupos de poder local, regional y mundial. Es decir, pareciera que al mismo tiempo que pensamos en una transformación profunda del mundo en todas sus connotaciones, también vemos con incertidumbre casi la imposibilidad de que ello sea factible en lo inmediato, tal vez inalcanzable puesto que estamos contra el tiempo, por un lado, y remando contracorriente, por el otro. Esta contradicción no aparente, sino real y concreta, no debería amilanarnos, entrando en una actitud fatalista-pesimista que haría tanto o más daño que asumir definitivamente un papel más activo transformador.

En esta última dirección está enfocada la mayoría de los trabajos que componen el presente libro, constituyendo la educación-formación en el eje central de los procesos transformadores necesariamente viables. Por esta razón, hemos considerado como algo altamente significativo entrar en el mundo del debate en torno a los procesos de transformación. Ciertamente, el consenso actual con respecto al desarrollo e impulso de las transformaciones urgentes e inmediatas consiste en que nos enfrentamos ante una compleja tarea que exige profundos cambios estructurales de amplio espectro en todos los ámbitos de nuestra vida en esta única nave espacial que nos alberga. Este proceso de transformación está determinado por es multidimensional, cuyo tratamiento sobrepasa, en gran medida, los enfoques unidimensionales, lineales y bidimensionales. Los cambios transformadores profundos están constituidos por un conjunto de acciones y dinámicas interactivas, las cuales comprenden a las instituciones sociales, políticas, culturales, tecnológicas existentes, pero también a los centros de desarrollo científico e investigativo en torno a los cuales recae, en gran escala, la responsabilidad de constituir una nueva cosmovisión.

La transformación que necesitamos e impulsamos, con aportes concretos como los análisis y propuestas contenidas en este libro, requiere de claras metas, de un horizonte temporal-espacial, así como de acciones planificadas a lo largo de un continuum ininterrumpido de actividades concretas

transformadoras. Ellas, por supuesto, estarían opuestas a las lógicas sociopolíticas, productivas, científicas y tecnológicas practicadas e impuestas por el dominio del capital desde hace varios siglos hasta la actualidad. Tales acciones no sólo deben esperar que aparezcan los resultados en algún momento impredecible, sino que las mismas irían reportando logros inmediatos en torno a los cuales nos concentraríamos con la finalidad de alterar el orden prevaleciendo, siempre en búsqueda de un nuevo mundo con base en otras formas de pensar, actuar, consumir y producir.

Esta dinámica activa-transformadora debe ser constante, permanente, inclusiva y altamente participativa, con lo cual se puede romper con los poderes y tradiciones dominantes, firmemente anclados en las mentes y comportamientos de buena parte de los seres humanos. Es por ello que, en última instancia, los enfoques deben surgir y materializarse de maneras totalmente diferentes a las que hemos experimentado hasta el presente, lo cual pasa claramente por la compleja estructura sociopolítica, económica, tecnológica y educativa-formativa que conocemos hasta el presente.

Es claramente reconocible, tal como lo hemos señalado en párrafos anteriores y en algunos de los trabajos que componen la presente compilación, los procesos de transformación tienen lugar en la complejidad del mundo socionatural, sean provocados por la influencia directa e indirecta de las personas o sencillamente por la potencialidad transformadora intrínseca de los propios fenómenos. En ambos casos, existen fuerzas impulsoras de la transformación, acciones, reacciones y consecuencias, ambas vías pueden ser direccionadas-ordenadas estructuralmente hablando o, también caóticas como ocurre con cierta frecuencia, por ejemplo, cuando tiene lugar una guerra, una invasión o una revolución político-social. Lo que debemos y tenemos que cuidar es la organización-dirección adeudadas del proceso transformador, el cual debe llevarnos a objetivos comúnmente compartidos por las grandes mayorías. La oposición siempre estará presente, sea ésta de carácter político, social, económico, tecnológico y/o religioso; en todo caso, ella también debe ser combatida.

La transformación a la cual nos referimos en este libro no es simplemente el cambio circunstancial de las cosas, adaptándolas a las nuevas innovaciones, especialmente de carácter tecnológico; por el contrario, nos inclinamos por el desarrollo de procesos de transformación más profundos, que afecten todos los aspectos-componentes de la vida social, política, cultural, ecológica, educativa, tecnológica, espacial, económica y científica que conforman la compleja estructura e infraestructura de nuestras sociedades. Eso pasa, no sólo por la búsqueda de las nuevas formas del ejercicio político y gubernamental, tal como lo hemos indicado más arriba, sino también por las formas de la práctica del poder local, comunal, municipal, estatal, nacional, regional e internacional. En este sentido, deben analizarse y poner en acción

Prólogo

nuevas dinámicas transformadoras, siendo las comunidades, con su poder comunal constituido, el motor fundamental del cambio sustantivo de toda la estructura e infraestructura del sistema prevaleciente.

Ahora bien, los elementos fundamentales que protagonizarían esta compleja dinámica transformadora no serían más que la educación-formación y ciencia-investigación-tecnología. Seguramente no existirán, por lo menos en el mundo actual, otras fuerzas dinamizadoras de los procesos transformadores urgentemente necesarios que la formación, la ciencia y la tecnología. Las tres han avanzado considerablemente, existiendo en la actualidad un sinnúmero de aportes altamente significativos en los tres grandes ámbitos. El desarrollo de la pedagogía y la didáctica como herramientas centrales de los procesos formativos, el avance de la ciencia intra, inter y transdisciplinaria, la creación de centros, universidades complejas/completas e institutos especializados vienen a constituirse en la clave principal para impulsar los procesos de transformación. A ello, habría que sumarle el desarrollo actual y futuro de las redes de investigación intra, inter y transdisciplinarias, con lo cual se podría no sólo desarrollar rápida y eficientemente nuevos saberes-conocimientos relevantes, sino, además poner en acción, dentro de la concepción de la investigación aplicada, buena parte de los resultados que ellas generan en sus espacios investigativos.

La relación entre el quehacer científico y la práctica concreta inmediata es la que nos garantiza, en primera instancia, la disminución de las distancias entre el investigar y el actuar, por un lado, y el desarrollo científico-tecnológico de los países altamente industrializados y tecnificados y los denominados países de la periferia global. De esta manera, encontraríamos un equilibrio no sólo geopolítico en cuanto al desarrollo y aplicación de la ciencia- tecnología, sino también socioeconómico y productivo. No se trata simplemente de reducir el papel de la ciencia e investigación a un espacio puramente utilitarista, pragmáticamente hablando, sino más bien buscar de hacer usos de aquellos resultados factibles, relevantes y necesarios que requieren nuestros pueblos para forjar definitivamente su compleja transformación.

Es necesario, fundamental y urgente recurrir a los variados aportes de todas las disciplinas científicas para garantizar en lo inmediato la consolidación de los procesos de transformación, lo cual pasa por la investigación básica intradisciplinaria, pero también por la concepción de la inter y transdiscipliniedad, cuya ayuda es sumamente significativa en la resolución de pequeños, medianos y grandes problemas socionaturales. Esto no significa que los procesos de transformación dependan o se amparen sólo en las ciencias naturales, las matemáticas, las ingenierías, entre otras de corte más funcionalista, sino que también deben ser incorporadas masivamente las ciencias sociales y humanas, más cuando se trata de fortalecer procesos de transformación que implican aspectos económicos, culturales, sociales,

medioambientales y políticos. Las ciencias políticas y económicas, por ejemplo, vendrían a jugar un papel central en la búsqueda y consolidación de las grandes transformaciones.

Aquí entramos, entonces, en reconocer definitivamente que en efecto sí existe una relación muy estrecha entre la política y la ciencia en todas sus connotaciones, que pasa necesariamente por el financiamiento de la investigación y la tecnología, la conformación de centros y universidades serias, complejas/completas, atención integral de los/as investigadores/as, orientación socioeconómica y política de la ciencia e investigación hacia temas fundamentales relevantes, sin descuidar, insistimos, en las ciencias sociales y humanas como baluartes de las grandes transformaciones. La política y la ciencia deben ir de la mano, así como la economía y la política.

Sin duda, las universidades comunitarias e indígenas se perfilan como instituciones formativas y científicas que, poco a poco, van ganando terreno en diversos lugares del mundo. Ellas establecen, como esencia principal, la relación estrecha entre ciencia y política, pero también se convierten en el camino más adecuado para alcanzar con mayor rapidez las transformaciones que queremos y necesitamos. Las universidades científicas comunitarias e indígenas se han convertido, durante las últimas dos décadas, en una de las grandes aliadas de las transformaciones. La ubicación de tales universidades, unida a sus características socioproductivas nos ayudan considerablemente a la apropiación, por parte del pueblo en general, de los saberes y conocimientos científicos-tecnológicos que tendrían repercusión directa e inmediata en las comunidades como esencia de los grandes procesos transformadores.

Una de las críticas que se le hace a los procesos educativos-formativos y, muy especialmente, a la ciencia e investigación, consiste en las grandes distancias en cuanto a tiempo y espacio que existen entre el desarrollo científico-formativo y sus repercusiones en las prácticas concretas. Para la superación de esta problemática contamos, desde hace algún tiempo, con la concepción teórico-práctica de la Formación Acción Investigativa Transformadora (FAIT). Mediante el uso y aplicación de esta teoría, unida a la conformación y funcionamiento de las universidades comunitarias-indígenas, se podría tener un impacto significativo e inmediato en las realidades concretas que deseamos cambiar definitiva y profundamente. La falta de conceptos teórico-prácticos es superada con la praxis (unidad dialéctica entre teoría y práctica) de la FAIT, tal como se muestra claramente en el primer trabajo que conforma el presente libro. Así, la investigación no tendría que esperar a un futuro incierto para la aplicación o uso de sus hallazgos e innovaciones, sino que en la medida que se va investigando ocurren simultáneamente los fenómenos de la formación y transformación, pero también podríamos decir que en la medida en que desarrollamos proceso de educación-formación se va transformado e

Prólogo

investigando las realidades y los temas generadores considerados.

Los resultados de la investigación generan o son producto de las acciones transformadoras, las cuales a su vez contribuyen altamente en la formación de quienes participan en tales procesos o que están estrechamente interrelacionados con los mismos. De esta manera, podríamos superar la afirmación recurrente en cuanto a que el fracaso de la implementación urgente de los cambios profundos necesarios se debe, en un gran porcentaje, al tiempo y la distancia que transcurre para que las innovaciones científico-tecnológicas tengan los impactos deseados. Es decir, los verdaderos agentes de cambio no deberían ser los tradicionales funcionarios burócratas que conforman al Estado tradicional predominante, sino las mismas comunidades con sus experiencias, sus propias tecnologías, sus saberes y conocimientos, todo lo cual vendría a ser potencializados en la medida que participen en los procesos complejos de formación e investigación.

Sí logramos eliminar para siempre, con la ayuda de la Formación Acción Investigativa Transformadora, las estructuras de poder imperantes, basadas en el capital y el apoyo de los gobiernos que ejercitan la democracia representativa tradicional, entonces estaríamos avanzando hacia la constitución de los Estados Comunales como máxima expresión de la materialización del verdadero cambio que necesita actualmente con urgencia toda la humanidad, sin excepciones. Los puntos de ruptura entre los grupos de poder establecidos y la totalidad de los pueblos oprimidos de múltiples maneras serán alcanzados por las interrelaciones múltiples que caracterizan a las estructuras socioproductivas, formativas e investigativas comunales.

De esta manera, el impacto de la acción transformadora será significativo, visible, palpable e inmediato. No hay que esperar que los cambios provengan desde los centros de poder o que la práctica científica convencional se encargue de analizar y establecer las posibilidades, por lo demás a largo plazo, de los potenciales cambios estructurales del mundo sociopolítico, económico y tecnológico, por el contrario, es necesario e indispensable actuar científica y comunitariamente para alcanzar exitosamente tales objetivos. La ciencia e investigación deben dejar a un lado su papel contemplativo, su neutralidad y pasividad, con lo cual se fortalecen más bien las contradicciones. Ellas deben jugar un papel fundamental en la configuración y conformación de nuevas formas de vida e interacción entre las personas, las naciones, la naturaleza y las comunidades.

No debemos quedarnos en las simples y puras prácticas descriptivas, explicativas y comprensivas del mundo, tenemos que impulsar verdaderamente los cambios profundos que venimos anhelando desde tiempos inmemorables. Hasta el momento las fuerzas de inercia sistémica siguen muy latentes, sin mostrar ningún ápice de cambio o disolución, pues

sólo mediante la acción científica formativa transformadora se logra tal cometido. La investigación científica crítica nos ayudará considerablemente a la conformación de una interfaz apropiada entre el mundo del pensar/reflexionar/teorizar y el mundo del actuar/cambiar/transformar.

El debate en torno a los procesos de transformación en todos los ámbitos de la vida social y natural ha existido desde hace muchas décadas; sin embargo, el mismo sólo se queda los espacios abstractos de los encuentros nacionales, regionales e internacionales, sin que se pongan en marcha mecanismos que permitan poner en práctica las decisiones tomadas. Así, por ejemplo, en el campo del calentamiento global y las catástrofes naturales, causadas en su mayoría por la irresponsabilidad acumulada del modelo de producción industrial y tecnológica, implementado desde hace unos 275 años, las medidas preventivas y de superación de esta compleja problemática jamás han sido llevadas a la práctica.

También sucede, como segundo ejemplo, en el mundo de la educación; a pesar de que existen significativos e importantes resultados de investigaciones empíricas, pero también teóricas, así como ejemplos concretos de buenas prácticas, los gobiernos de turno se niegan siempre a impulsar verdaderas transformaciones educativas, quedando sólo en reformas. El mundo está lleno de reformas de la educación, pero se dificulta implementar una verdadera transformación que implique cambios profundos de la pedagogía, la didáctica, los hábitats de estudio (aprendizaje, enseñanza y producción e investigación), etc. Y así, podríamos seguir mencionando muchos ejemplos en diversas áreas de la vida social y natural, la cual seguirá su propio rumbo inicial transformador. Una de las razones, científicamente demostrada, consiste en que las lógicas del poder predominantes y de los grandes intereses particulares se imponen ante las mayorías que sí desean llevar adelante las pequeñas y grandes transformaciones. Evidentemente, el empoderamiento de las comunidades se presenta como una de las vías más rápidas para transformar el poder establecido y dismantelar las estructuras que obstaculizan, de forma directa e indirecta, las profundas transformaciones que hoy en día necesitamos a lo largo y ancho de nuestro planeta.

Por otra parte, debemos estar preparados y conscientes que quienes ostentan el poder político, económico, militar y mediático jamás estarán interesados/as en apoyar los profundos cambios a los cuales hacemos referencia en el presente libro; por el contrario, ellos buscarán los mecanismos, cada vez más sofisticados, para bloquear e impedir que la población se organice y trabaje en función de las pequeñas, medianas y grandes transformaciones. Uno de esos impedimentos está presente en el suministro de recursos para la formación e investigación en los ámbitos académicos y científicos que pretenden debatir teórica y empíricamente este importante tema. La respuesta que vemos al respecto no podría ser otra que la búsqueda de organización y desarrollo de

Prólogo

mecanismos independientes de producción científica, por un lado, y de formación teórico-práctica, por el otro.

Si bien, los grandes cambios tienen lugar también a escala internacional, como ha sucedido con algunos acontecimientos importantes, tales como el inicio de la industrialización, la mecanización de la producción, las comunicaciones, la digitalización, entre otros, también nos encontramos con cambios significativos más concretos, pequeños y locales que juegan un papel ejemplar para su expansión regional e internacional. Tales prácticas y ejemplos concretos pueden servir para su ampliación en espacios más generales, más amplios, regionales e internacionales. En el caso de la industrialización, los modelos y caminos seguidos no fueron los más apropiados para el planeta, puesto que hoy sufrimos las consecuencias de la masificación de la producción y el transporte con base a la tala de los bosques (construcción de líneas férreas y movimiento de trenes a vapor). Este modelo no ha caducado, sigue basado en el consumo de energía proveniente de combustibles fósiles. A pesar de ello, se puede poner en práctica otros modelos, aunque sea en ámbitos limitados y pequeños, referidos a las comunidades, los municipios, los Estados, los países o regiones más amplios, como podría ser Latinoamérica o El Caribe.

Unido a todo esto, tenemos las grandes cuestiones que tienen que ver con el control, la comprensión, el seguimiento, la predicción, la asimilación y acomodación de las transformaciones por parte de los conglomerados sociales que conforman una comunidad, un municipio, un país, una región o un continente. Tal vez, este sea el aspecto más problemático del estudio de las transformaciones, independientemente de su tamaño y alcance. A pesar de ello, consideramos que sí estamos en capacidad de identificar los factores que influyen, reconocer los patrones principales, las invariantes comunes, hacer afirmaciones sobre sus comportamientos después que hayan sucedido, los lugares afectados positiva o negativamente, los/as actores/as más importantes involucrados/as en tales procesos transformadores, entre otros aspectos de importancia crucial. Como puede observarse, existe una cierta analogía entre el desarrollo de una transformación, en especial cuando no ha sido planificada ni visualizada con antelación, y el estallido de una revolución espontánea o un sismo a gran escala. En ambos casos, se observan múltiples coincidencias.

Es bien sabido que, durante mucho tiempo se ha pensado que el mismo sistema capitalista encontrará la solución a los grandes problemas que aquejan a la humanidad y que, paradójicamente, han sido creados por el mismo sistema. Quienes opinan de esta manera se apoyan en el desarrollo científico y tecnológico, pero también en mecanismos burocráticos acordados en los procesos de "integración" regional, como los casos, por ejemplo, de la Unión Europea o el MERCOSUR. Sin embargo, el tiempo ha venido

demostrando la existencia de grandes dificultades, producto de la lógica del poder mencionada anteriormente, que tales iniciativas se quedan solo en las bibliotecas, sean virtuales o físicas, y en las buenas intenciones de los/las políticos/as de profesión. En tal sentido, creemos que las transformaciones, sean pequeñas, medianas o grandes, tendrán efecto verdadero si ellas son impulsadas por las comunidades y los pueblos organizados, quienes obviamente tendrían el poder constituyente para poner en práctica de manera ágil y eficiente los resultados del trabajo científico teórico-práctico en los diversos campos de las ciencias sociales humanas, medicinales, naturales y matemáticas.

Hoy vemos que tanto la comprensión científica y práctica de las transformaciones, sus dinámicas y su materialización se vuelven más complejas, multidimensionales y abarcadoras, lo cual exige mayores conocimientos, acciones, organizaciones e investigaciones para romper con las estructuras y los patrones sociopolíticos, culturales, económicos y militares dominantes. El cambio profundo de los complejos sistemas culturales, tecnológicos, económicos, ecológicos, entre otros, de un país o región necesita inexorablemente de la participación activa de una gran parte de la población, para lo cual es necesario movilizarla mediante los procesos educativos, formativos y mediáticos, antes que a su vez están en manos del poder establecido. Esto significa, que los procesos de transformación se enfrentan ante múltiples retos, en algunos casos pareciera un laberinto o una trama difícilmente comprensible y manejable, pero que, en todo caso revolucionariamente posible de destruir desde sus raíces, es decir radicalmente. Las transformaciones, sean grandes o limitadas a una subárea de un sistema determinado, tienen que ser impulsadas desde diversas perspectivas, desde diversos ángulos, de lo contrario, el poder establecido hará todo lo posible para evitarlas.

Las dinámicas transformadoras del mundo sacionatural tienen que ser consideradas más como parte de las acciones de los sujetos organizadamente conscientes que como resultado de la espontaneidad de los acontecimientos. En el primer caso, el motor dinamizador del cambio profundo está en los hombros y mentes del sujeto crítico, política y socialmente formado, mientras que en el segundo caso el detonante estriba en el sujeto espontánea y temporalmente descontento. Por consiguiente, ello muestra que debemos actuar en las dos direcciones, por un lado, formar científica, crítica y políticamente a nuestra sociedad, empezando por los/as niños/as, los/as adolescentes y jóvenes en general, pero también canalizando el descontento y la rabia de la población hacia el logro organizado y consciente de las pequeñas, medianas y grandes transformaciones. Esto significa, sin dudas, que la materialización concreta de las transformaciones será posible sí y sólo sí logramos establecer una relación apropiada y adecuada entre política, formación e investigación. Esa es la gran tarea que tienen pendiente las

Prólogo

instituciones universitarias, sobre todo en la actualidad cuando contamos con teorías y metodologías inter y transdisciplinarias lo suficientemente rigurosas como para llevar adelante tales procesos de concientización sociopolítica y científica. Para ello, igualmente, es necesario e indispensable, apoyarse en la Praxis de la Formación Acción Investigativa Transformadora, cuya teoría y metodología nos garantiza no sólo la interpretación de los procesos transformadores en curso, sino lo más importante su potenciación inmediata y futura.

Con base en muchos de estos aspectos relacionados con el concepto de transformación, su caracterización, comprensión científica, desarrollo y concreción, los/as participantes en la elaboración del presente libro nos hemos dedicado durante un tiempo a reflexionar, de acuerdo con nuestras potencialidades intra e interdisciplinarias, sobre este importante tema, lográndose la conformación de un conjunto de nueve aportes altamente significativos tanto para la HGSS, sus integrantes, como para la comunidad académica y científica internacional. Si bien, buena parte de los trabajos que componen este libro están referidos a temas relacionados con la formación y la educación, lo cual coincide satisfactoriamente con nuestros objetivos, también hay algunos otros trabajos que tratan temas vinculados con el concepto y práctica de la transformación, todos los cuales resumiremos a continuación.

Primeramente, nos encontramos con el trabajo de la Dra. Astrid Wind y el Dr. Cástor David Mora, cuyo título es *Formación Acción Transformadora Investigativa. Praxis del proceso de aprendizaje y enseñanza basado en el desarrollo de potencialidades socioproductivas, participativas, comunitarias y crítico-innovadoras*. En este trabajo se discute, y se desarrolla profundamente, aspectos altamente relevantes sobre la praxis (relación dialéctica entre teoría y práctica) pedagógica y didáctica que nos permitirá alcanzar una formación integral crítica, emancipadora y liberadora de la población, la cual está basado en las teorías de la acción, la investigación, las potencialidades y la transformación. Estas cuatro teorías permiten la conformación de una conceptualización teórico-práctica de la formación transformadora, la cual se ha convertido en una necesidad imprescindible en la actualidad. El trabajo en cuestión comprende una gran cantidad de reflexiones, basadas en una extensa bibliografía, sobre el desarrollo de los procesos de aprendizaje y enseñanza con énfasis en las actividades productivas e investigativas extra e intraescolares, lo cual repercute considerablemente en la formación integral crítica de la colectividad. Se demuestra que es necesario y urgente la implementación de una pedagogía que tengan como centro de orientación el mundo socioproductivo, las problemáticas o temas de interés común y las necesidades e intereses de los/as participantes en el proceso pedagógico-didáctico. Para ello se ha tomado en cuenta, entre muchos otros aportes, las experiencias latinoamericanas y caribeñas de la Educación Popular y la teoría-

práctica de la Investigación Acción Participativa y Transformadora. Para ello, hemos partido de un análisis crítico de las prácticas pedagógicas y didácticas conservadoras predominantes, las cuales sólo reproducen pasivamente las contradicciones que caracterizan a nuestras sociedades, sin que exista posibilidad alguna de cambio sustantivo. Además, se toma en cuenta la teoría de la actividad y los adelantos de las neurociencias que han venido demostrando que la mejor forma, duradera, de alcanzar un aprendizaje social y personalmente significativo es el aprender haciendo, reflexionando, investigando y transformando. Con ello se supera, en gran medida, muchas de las dificultades vinculadas con la educación-formación irrelevante, memorística, castradora y reproductora.

El segundo trabajo corresponde a la investigadora Juliette Ortiz Gómez, el cual tiene por título *Prácticas educativas para la transformación. Experiencias de trabajo desde el proyecto educomunicativo Escaramujo*. La autora, mediante este importante artículo, nos presenta una experiencia que resume en buena medida, la filosofía de la educación universitaria en la República de Cuba, la cual consiste en relacionar muy estrechamente, en el marco de una problemática concreta, la docencia, la investigación y la extensión. La teoría central considerada por la investigadora en cuestión tiene que ver, también, con la Educación Popular, ampliamente trabajada en este país. En el proyecto educomunicación se ponen de manifiesto los conceptos de sujetos activos educativos, el diálogo, el trabajo grupal, el trabajo productivo colectivo, la emancipación y, por supuesto, la transformación, los cuales constituyen parte de la esencia del Educación Popular. Uno de los aspectos de la experiencia presenta en este trabajo tiene que ver con la participación e integración grupal que permite el desarrollo de habilidades sociales comunicativas críticas, formativas e investigativas. Un segundo aspecto, tiene que ver con la aplicación de la teoría de las potencialidades como posibilidad concreta para alcanzar los máximos objetivos de los procesos formativos transformadores. De esta manera, tanto el proyecto descrito como la reflexión desarrollada por la autora muestra claramente la larga tradición de la universidad cubana, cuya esencia es establecer lazos directos productivos entre el mundo sacionatural, la docencia y la investigación. En el transcurso de la lectura de este artículo podemos hacer un recorrido por el trabajo desarrollado por el proyecto Escaramujo, tomando en cuenta sus aspectos teóricos, sus procesos metodológicos, los resultados y, muy especialmente, la descripción de la experiencia propiamente dicha.

El tercer aporte tiene que ver con el trabajo sobre *La educación transformadora en el Sistema Educativo Bolivariano. Prescripción y acción*, elaborado por la estudiante de doctorado de la Universidad de Los Andes, República Bolivariana de Venezuela, Irene Paola Ramírez. Este trabajo tiene como objetivo fundamental analizar la relación entre lo establecido, en la educación bolivariana, sobre educación transformadora y la realidad de la

Prólogo

práctica pedagógica-didáctica propiamente dicha, desarrollada por los/as docentes activos en quienes recaen la responsabilidad de la realización concreta de los procesos de aprendizaje y enseñanza fuera y dentro de los centros educativos. Esta investigación ha sido desarrollada por la autora en dos grandes fases, una se centró en un análisis de contenido de la documentación que norma la educación de la República Bolivariana de Venezuela, mientras que la siguiente fase tuvo que ver con un estudio empírico analítico sobre la interacción comunicacional, especialmente verbal, en un aula de clases. Según el trabajo de investigación realizado por la autora del artículo en cuestión, que si bien existe una correspondencia entre los documentos normativos de la educación bolivariana en cuanto a la formación transformadora, hay significativas diferencias entre lo prescrito en tales documentos a la acción concreta de los/as docentes, puesto que ellos/as siguen ejerciendo el papel predominante de las prácticas pedagógicas y didácticas, con escasa o nula formación crítica, participativa e interactiva.

El cuarto trabajo que compone el presente libro consiste en *La Psicología Transformadora, una necesidad del desarrollo de nuestra ciencia*, cuyo responsable es el doctorando en el campo de la psicología de la Universidad de La Habana, República de Cuba, Ariel Zulueta Bravo. En él, el autor realiza un esbozo científico sobre el desarrollo de la psicología, tomando en cuenta dos grandes vertientes, la psicología tradicional y la psicología sociocrítica. En el primer caso, analiza el papel de las teorías psicológicas conservadoras que pretenden, lograrlo en gran medida, manteniendo el estado de injusticia, desigualdad, discriminación, segregación y explotación predominantes del sistema capitalista. Aquí, el autor también hace una crítica al pensamiento y la práctica empírico-analítica desarrollada por esta tendencia conservadora de la psicología mundial. Como una segunda opción está la psicología socialmente crítica, cuyo objetivo es estudiar los procesos psicológicos, desde una mirada crítico-social, que ponga al descubierto las contradicciones y que podrían estar influyendo directa e indirectamente en el sujeto y las colectividades. El autor se centra, entonces, a hacer una comparación crítica de los dos paradigmas o caminos, tal como él los denomina, en torno a los cuales se ha venido desarrollando la psicología desde hace más de un siglo hasta el presente, insistiendo en las consecuencias prácticas derivadas en cada caso. El trabajo en cuestión constituye un aporte muy importante para poner de manifiesto la necesidad de que la psicología, sociocrítica y política, contribuya a impulsar los procesos de transformación sociopolítica que requieren nuestros pueblos.

El quinto artículo del libro que tienes en tus manos ha sido escrito por el investigador Ricardo Ruíz, también de la Universidad de Los Andes, República Bolivariana de Venezuela. El mismo consiste en hacer una introducción crítica al aprendizaje transformativo de Mezirow, enfoque, cultura y sociedad. El aporte del autor de este importante trabajo se centra en ver la conceptualización del aprendizaje transformativo desde la teoría de la

interdisciplinaria, tomando en cuenta algunos de los principios de Jacques Mezirow. Para ello, el investigador ha analizado los conceptos de cultura y sociedad, para lo cual también se ha apoyado en los trabajos de Jesús Mosterín. El propósito fundamental de este artículo consiste en suministrar un bosquejo sobre el aprendizaje transformativo, sin establecer consideraciones a favor o en contra de dicha tendencia pedagógica, especialmente considerada por Mezirow como una vía apropiada para la educación de adultos. Igualmente, el trabajo en cuestión presenta un examen crítico sobre la necesidad de asumir el aprendizaje transformativo como parte de las estrategias pedagógicas y didácticas que permitan el logro de cambios significativos en nuestras sociedades, sosteniendo un posicionamiento crítico-reflexivo sobre la perspectiva del aprendizaje transformativo tal como lo considera Mezirow, autor básico considerado en este importante aporte sobre el tema transformación.

Un sexto trabajo que integra el presente libro tiene que ver con el artículo de Claudio Sotolongo, el cual tiene por título Consideraciones en torno a la transformación en el lenguaje visual del cartel cubano de cine del ICAIC (1964-1974). El autor hace, en su trabajo, un cuestionamiento a la tradicional consideración de que los carteles cubanos de cine están conformados excepcionalmente por un conjunto de piezas muy limitado; sin embargo, esta colección histórica, artística y cultural representa más que unos carteles dispersos, se trata de un continuo cinematográfico que es necesario preservar, estudiar y difundir tanto al interior del país como fuera de sus fronteras. Igualmente, el autor reflexiona en torno a la cantidad limitada de los carteles exhibidos o que son reproducidos en diversas publicaciones nacionales e internacionales, ya que la cantidad elaborada a lo largo de varias décadas es altamente significativa. El análisis científico realizado por el autor concluye taxativamente que en efecto se trata realmente de la presencia de un lenguaje coherente que transversaliza la totalidad de la producción de tales carteles, cuestionando la percepción en cuanto a que sólo consiste en una muestra aislada de los mismos. De la misma manera, el autor realizó un estudio diacrónico para establecer que ciertamente ha existido un cambio de carácter cualitativo en los componentes visuales del discurso, lo cual demuestra la existencia de un complejo proceso de transformación cultural en la República de Cuba después del inicio de la Revolución Cubana,

El séptimo trabajo ha sido escrito por Yomé Marjories Rodríguez Delis, investigadora y asesora del Ministerio de Educación Superior de la República de Cuba y el investigador Andrew Kitavi Wambua, investigador, cofundador y director de África Voices Dialogue. Miembro del comité de Renovación Generacional, Inclusión y Diversidad. El título de este relevante trabajo consiste en Transformación digital e innovación educativa en instituciones de educación superior: retos y oportunidades de la educación a distancia. El mismo muestra el desarrollo y los resultados de un estudio postdoctoral que ambos han realizado durante el otoño del año pasado en la Escuela de

Prólogo

Graduados en Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad de Heidelberg, Alemania, dirigida por la Dra. Astrid Wind. Dicha investigación está asociada a un proyecto de cooperación internacional basada en una red de investigadores/as de las Repúblicas de Cuba y Kenya, vinculado a la HGGG de la Universidad de Heidelberg. Tanto el proyecto en específico como la red antes mencionada trata del impulso y fortalecimiento de los procesos de transformación digital, especialmente en el campo de las instituciones de Educación Superior. Una de las ideas fundamentales que caracteriza esta iniciativa consiste en fomentar la cooperación tecnológica, científica, educativa e investigativa entre los países del sur global, pero también con los países altamente tecnificados e industrializados como es el caso de Alemania. Se trata entonces, además de los procesos tradicionales de transferencia de tecnología, lo cual ocurre con frecuencia de manera unidireccional y colonizadora, encontrar caminos de interrelación mutua de intercambio de saberes, conocimientos, prácticas y buenas experiencias en el campo de la educación a distancia, la educación digital y, por supuesto, la aplicación de la digitalización en el desarrollo conjunto de la formación crítica y científica de nuestros pueblos.

El octavo y último artículo de la presente compilación que comprende nuestro libro sobre transformación tiene que ver con la temática Transformando la educación: Hacia un currículo homeostático resiliente y sostenible, escrito por la investigadora Lilian Nayive Angulo, profesora de la Universidad de Los Andes, República Bolivariana de Venezuela. Este importante artículo parte del cuestionamiento y la necesidad de diseñar una concepción curricular, por un lado, y una malla curricular propiamente dicha que pueda responder o estar adaptada a las necesidades de nuestras sociedades, las cuales son cada vez más dinámicas y cambiantes. Para ello, la autora se apoya en el concepto de entropía, con la finalidad de mostrar que el currículo está caracterizado por cierto deterioro a envejecimiento de los propios programas educativos, lo cual podría ser considerado como una problemática que está afectando muchos de nuestros sistemas educativos. Esta problemática, según la autora, afecta tanto las posibilidades concretas para alcanzar aprendizajes significativos, duraderos y útiles como también para estar preparados en cuanto a las realidades problemáticas que caracterizan actualmente al mundo de vida. Para superar estas falencias curriculares, la investigadora realiza una propuesta de un nuevo enfoque curricular que concentrado en otros principios, tales como la flexibilidad, adaptabilidad y relevancia. Con esta finalidad, ella hace un importante análisis argumentativo, tomando en cuenta cinco grandes aspectos curriculares, los cuales consisten en la entropía curricular, el desgaste y desorden, la obsolescencia, las políticas educativas internacionales, y la macroestructura compleja del currículo. Finalmente, la autora considera que estas reflexiones críticas podrían constituirse en un basamento básico para el desarrollo de muchas otras investigaciones que estén relacionadas con los procesos de transformación y diseños curriculares

con la finalidad de lograr cambios duraderos de los sistemas educativos, los cuales tengan mayor efectividad y resiliencia que los actuales.

Finalmente, queremos resaltar que el presente libro constituye un esfuerzo muy grande, significativo e importante de todas las personas que han participado directa e indirectamente en la conformación del mismo, empezando por los/as participantes doctorandos/as provenientes de las Repúblicas de Cuba y Venezuela que han constituido el sexto grupo de cooperación internacional que viene desarrollando la Escuela de Graduados de Ciencias Sociales y Humanidades del Universidad de Heidelberg, la cual está dirigida por la Dra. Astrid Wind, quien junto a mi persona y a pesar de nuestras múltiples ocupaciones, hemos logrado escribir la primera parte del mismo. Igualmente, debemos resaltar el apoyo comprometido de la Dra. Lilian Angulo, quien no sólo ha escrito también un artículo para la presente compilación, sino que ha colaborado eficientemente en la revisión de estilo y diseño definitivo del libro. Esperamos, por último, que este trabajo sea leído, discutido y analizado críticamente por quienes tienen el compromiso e interés, igual que nosotros/as, de transformar el mundo socionatural actual, en búsqueda del mantenimiento de la vida en nuestro planeta y la conformación de una nueva sociedad, más humana, equitativa, inclusiva e igualitaria.

Prof. Dr. Cástor David Mora

Formación Acción Transformadora Investigativa (FATI). Praxis del proceso de aprendizaje y enseñanza basado en el desarrollo de potencialidades socioproductivas, participativas, comunitarias y crítico-innovadoras

Cástor David Mora y Astrid Wind

Resumen

El presente trabajo se ocupa de uno de los temas más significativos, relevantes e importantes del debate en el campo de las ciencias de la educación. Se trata de discutir y suministrar un conjunto de lineamientos en torno a la teoría y práctica de la Formación Acción Transformadora Investigativa (FATI). Ella nos suministra, además, elementos suficientemente rigurosos y sustentados para el desarrollo de la praxis del proceso de aprendizaje-enseñanza basado en la teoría de las potencialidades socioproductivas, participativas, comunitarias y crítico transformadoras. En este documento se establece una relación estrecha entre la teoría de la formación transformadora, la teoría de la formación orientada en la acción y el tratamiento de las actividades socioproductivas, críticas e investigativas durante la práctica formativa. El concepto de la educación activa transformadora está directamente asociado a las experiencias de la educación crítico-emancipadora, por un lado, y la tradición de la educación popular y participativa, propia de América Latina y El Caribe, por el otro. Partimos, entonces, de un análisis crítico del discurso actual sobre las teorías de la implementación del proceso de aprendizaje-enseñanza convencional, reproductivo, bancario y acrítico, amparado durante últimamente en el concepto de competencias. Luego, pasamos a discutir el concepto de transformación y cinco grandes aspectos transformadores que caracterizan al mundo de vida. Finalmente, entramos en el debate en torno a la formación orientada en la acción transformadora, activa, emancipadora e investigativa.

Palabras clave: Formación, transformación, emancipación, aprendizaje, enseñanza, investigación, potencialidades, crítica, praxis, acción, popular, teoría y actividad.

Abstract

This essay deals with one of the most relevant and important topics of debate in the field of educational sciences. Discussing and providing a set of guidelines on the theory and practice of Transformative Action Research Training, it also provides us with sufficiently rigorous and sustained elements for the development of the praxis of the learning-

teaching process based on the theory of socio-productive, participatory, community and critical transformative potentialities. In this document a close relationship is established between the theory of transformative education, the theory of action-oriented education and the treatment of socio-productive, critical and investigative activities during training practice. The concept of transformative active education is directly associated with the experiences of critical-emancipatory education, on the one hand, and the tradition of popular and participatory education in Latin America and the Caribbean, on the other. We start, then, with a critical analysis of the current discourse on the theories of the implementation of the conventional, reproductive, banking and uncritical learning-teaching process, which has recently been based on the concept of competences. We then go on to discuss the concept of transformation and five major transformative aspects that characterise the life world. Finally, we enter into the debate on training oriented towards transformative, active, emancipatory and investigative action.

Keywords: Training, transformation, emancipation, learning, teaching, research, potential, critique, praxis, action, popular, theory and activity.

1. Introducción

Debido a la gran cantidad de problemas que aquejan actualmente a la humanidad, hoy más que nunca es necesario e indispensable desarrollar, en todo el ámbito de nuestros sistemas educativos, una educación transformadora, desde la perspectiva crítica, emancipadora y liberadora. La pedagogía y la didáctica, como categorías centrales de las ciencias de la educación, requieren un tratamiento progresista, revolucionario y verdaderamente transformador de las realidades concretas en torno a las cuales se desenvuelve el ser humano. Es muy importante resaltar que la palabra transformación, tal como se explica detalladamente en este trabajo, tiene aquí una connotación contestataria, política y libertaria, a diferencia del uso revisionista o conservador que se le ha venido dando durante las últimas décadas, especialmente en el campo de las ciencias pedagógicas. Es decir, necesitamos recuperar nuevamente algunos términos que han sido distorsionados y alterados por quienes destruyen al planeta, a nuestras sociedades y a la humanidad en general; términos que han sido propios y caracterizadores de los movimientos políticos revolucionarios, progresistas y emancipadores. Las palabras, su significado verdadero e importancia juega un papel muy fundamental tanto en el discurso como en la práctica que deseamos cambiar, siempre en beneficio de las grandes mayorías.

La educación en general, la pedagogía y la didáctica, siguiendo la tradición latinoamericana y caribeña existente desde hace más de siete décadas, son consideradas como alternativas a las tenencias formativas puramente

instruccionales que llenan las mentes de los/as niños/as, jóvenes y adolescentes con contenidos supuestamente neutrales. Es inmensa la cantidad de pedagogos/as, educadores/as, maestros/as, profesores/as y docentes en general que han escrito suficientes líneas sociopolíticamente críticas en torno a la praxis educativa-formativa. El posicionamiento crítico-político-emancipador del desarrollo de los procesos de aprendizaje-enseñanza, por un lado, y los propios contenidos intra e interdisciplinarios, por el otro, se constituye como la principal preocupación y tarea de la formación transformadora, además de su connotación activa e investigativa que caracteriza la conceptualización del presente documento. Aquí no sólo cuestionamos algunos supuestos básicos conservadores y revisionistas del concepto de formación transformadora, usados durante los últimos años, especialmente por organismos internacionales conservadores como la propia UNESCO, sino que proponemos el rescate y aplicación de los conceptos, tales como ellos han surgido y se han desarrollado durante años, siempre en búsqueda de una praxis educativa, pedagógica y formativa revolucionaria y crítica-transformadora en América Latina y El Caribe.

Para nosotros, tanto el concepto de transformación, desde su connotación más profunda y apropiada, como el de educación activa, participativa e investigativa transformadora, tal como se trabaja en este ensayo, están envueltas profundamente de valores sociales, ecológicos, tecnológicos, políticos, humanos, económicos, científicos y culturales. Por ello, le hemos dedicado suficiente tiempo y espacio a analizar el concepto de transformación desde cada una de estas ocho grandes categorías. De esta manera, deseamos enmarcar dicho concepto no sólo desde su significado interno, sino en relación con estos grandes aspectos del mundo de vida y contextual en torno al cual nos desenvolvemos como sujetos y como colectividad. En tal sentido, cada postura, cada afirmación y cada concepto que esté relacionado con la idea de transformación, según nuestro punto de vista, no está libre de valores, no es neutral y no está desligado de consideraciones e intenciones sociopolíticas. No sólo todos/as pedagogos/as y docentes en general están envueltos/as en un mundo que es especialmente problemático, cuestionador y contradictorio, sino también toda la población de un país, de una Nación. Tanto las acciones como los discursos, por muy neutrales que supuestamente puedan parecer, determinan, en última instancia, las diversas formas de percibir el mundo, pensar, comportarse, actuar y establecer cualquier tipo de interacción con los/as demás.

Toda actividad, pedagógica, didáctica formativa y educativa está mediatizada por ciertas creencias, influencias directas e indirectas de los contextos locales y/o globales y por nuestros mismos procesos de socialización y enculturación, lo cual influye, explícita e implícitamente, en nuestras vidas desde mucho antes de nacer hasta que muramos. La propia existencia ética, formativa, ontológica y axiológica está sustentada en la relación que hemos tenido,

históricamente hablando, con los/as demás y el propio mundo, pero también obedece a un continuo humano y socionatural que seguirá impregnado nuestras propias vidas en el presente y en el futuro. En tal sentido, nada, absolutamente nada es neutral o está desprendido de importantes cargas de valores. Por lo tanto, al hablar de transformación, tenemos que tomar en cuenta, obligatoriamente, tales valores, de lo que se trata realmente es de su propia transformación. Sólo desde esta mirada podemos considerar a dicha terminología y su relevancia en cuanto a la pedagogía y al desarrollo de los procesos de aprendizaje y enseñanza. Si no tomamos en cuenta esta definición crítica del concepto de transformación y su aplicación en el marco de la educación y formación de nuestras poblaciones, entonces la pedagogía y la didáctica serían una especie de cascarón vacío compuesto por una cubierta constituida por contenidos intradisciplinarios e, inclusive, interdisciplinarios, pero carentes de significado e importancia para el ser humano, la sociedad y el mundo de vida en general. Sin la incorporación del componente crítico-emancipador, el concepto de transformación se queda en el camino, corto de significado, relevancia e importancia. Y, de la misma manera, ocurriría con la educación y formación del pueblo. Por el contrario, tendríamos como consecuencia inmediata ciertos resultados contradictorios, opuestos a lo que deseamos lograr con los procesos educativos y formativos.

Tal como lo explicamos detallada y profundamente en el presente documento, no podemos tratar el concepto de transformación, especialmente en el campo educativo y formativo, si no lo vemos desde una perspectiva sociopolítica que incluya los aspectos relacionados con el poder, la explotación, dominación, discriminación, segregación y destrucción del medioambiente, la sociedad y el ser humano. Tales comportamientos son de carácter individual, pero esencialmente de connotación colectiva; por lo cual, es necesario tratarlos colectivamente en el mundo del aprendizaje y la enseñanza. Las problemáticas actuales, incluyendo la seguridad alimentaria, la preservación de la vida, las guerras, las grandes cantidades de poblaciones que se desplazan por el mundo, sin tener un horizonte claro, la escasez de agua potable, entre otras situaciones, no pueden ser estudiadas profunda y científicamente sin tratar los aspectos contradictorios que caracterizan al sistema capitalista mundial actual.

Todos estos aspectos están estrechamente entrelazados, unidos al funcionamiento de un sistema de vida, producción y consumo injusto, en el que sólo una pequeña minoría del mundo disfrutan de las ventajas que proporcionan las riquezas de las nacionales, gracias obviamente al propio intelecto humano, a la ciencia, la tecnología e investigación. La práctica pedagógico-didáctica debe apuntar directamente hacia el esclarecimiento de tales contradicciones y, al fin y al cabo, a la superación mediante la emancipación definitiva del ser. En tal sentido, no podemos apartar a un lado, disfrazando el concepto de transformación o adulterando su significado

sociopolítico, mediante la incorporación de ciertas categorías puramente abstractas y supuestamente neutrales, exentas de valores, poder, creencias y dominación. Es necesario, en consecuencia, rescatar dicha terminología y ponerla en el sitio que le corresponde, allí donde realmente hace falta para la superación absoluta de las grandes contradicciones que tanto daño hacen al ser humano y a la totalidad de nuestro planeta tierra. Es decir, el concepto de transformación debe ser rescatado, debe ser visto desde la mirada histórica y real que siempre lo ha caracterizado.

Uno de los elementos sustantivos del presente ensayo es que está transversalizado por enfoques teórico-prácticos, sociales y políticamente críticos, los cuales son muy variados y amplios, pero obedecen a ciertos principios emancipadores comunes. Entre ellos podemos mencionar, la teoría de la acción, la teoría de la actividad, la educación crítica, la pedagogía liberadora y emancipadora, la educación popular, la pedagogía revolucionaria marxista, entre otras corrientes. A ello habría que sumarle los caminos más concretos de la praxis pedagógica y didáctica, considerados dentro de tales enfoques, tales como el desarrollo de los procesos de aprendizaje y enseñanza basados en las actividades productivas, la realización de proyectos, la indagación e investigación, las actividades sociocomunitarias, los talleres laboratorios, las salidas de campo, la actividad didáctica extraescolar, entre muchas otras. Si bien todas ellas pueden ser tratadas (lo hacen frecuentemente) por las corrientes conservadoras y supuestamente neutrales de la pedagogía y la didáctica, ellas han estado ligadas históricamente a aportes revolucionarios de la pedagogía crítica-emancipadora.

Por otra parte, hay quienes consideran que estos paradigmas de la pedagogía y la didáctica han sido sustituidos por las corrientes constructivistas o por la teoría de las competencias; sin embargo, en ambos casos se está siguiendo el mismo comportamiento y los mismos principios que han cauterizado a la manipulación del concepto sobre transformación antes mencionado. Tanto la idea de las competencias como el del aprendizaje constructivista no son más que los disfraces, entre muchos otros, puestos a la pedagogía y la didáctica con la finalidad de despojarlas de su papel liberador, emancipador y revolucionario que siempre las ha caracterizado. El centro del debate está en que la praxis educativa debe orientarse en el tratamiento de relevantes e importantes problemáticas que afectan al ser humano, bien sea desde el orden internacional, regional, nacional, estatal, municipal y comunitario o bien, desde el punto de vista de la personalidad y vida del propio sujeto. Aquí se debe tomar en cuenta la propuesta del tratamiento de los Temas Generadores de Aprendizaje-Enseñanza Productivos, Activos e Investigativos, siempre desde la mirada crítica-emancipadora. Por supuesto, debemos suministrarle tiempo e importancia a los contenidos conceptuales, tecnológicos y procedimentales que contienen los libros de texto, planes y programas de estudio, pero ese tratamiento siempre debe tener un enfoque crítico,

sociopolítico e ideológico. Es decir, tales potencialidades operativas y normativas deben, necesaria e indispensablemente, estar asociadas al mundo de la acción crítica, de los valores, de las necesidades e intereses de quienes participan en los procesos de aprendizaje-enseñanza. No se trata solo de contenidos y procedimientos, sino también de valores, significados sociopolíticos y humanos.

Es decir, la pedagogía y la didáctica, vistas desde una posición educativa y formativa pretende formar conceptual y procedimentalmente, desarrollando al mismo tiempo todas las potencialidades críticas emancipadoras del sujeto y la colectividad, se apoyan en el concepto originario de transformación y en las teorías crítico-revolucionarias que podrían detener y superar, en buena medida, las grandes y principales contradicciones del capital dominante. En tal sentido, hemos considerado que es necesario e indispensable continuar con esta discusión, en el ámbito teórico, pero también profundizar la propia transformación de nuestras prácticas pedagógicas y didácticas que nos lleven al logro de los objetivos fundamentales de una educación crítica, liberadora y emancipadora.

Para ello, el presente trabajo está estructurado y compuesto por las siguientes partes: un análisis crítico más o menos profundo de elementos caracterizadores del aprendizaje convencional, tradicional y conservador, el cual lo podemos considerar como un aprendizaje acumulativo, aditivo o asimilativo y un aprendizaje acomodativo vistos éstos desde las connotaciones, sociológicas, sociales y políticas. En segundo lugar, veremos el concepto de transformación, tomando en cuenta los siguientes ocho grandes aspectos de la transformación: *social, ecológica, tecnológica, humana, política, económica, científica-investigativa y cultural*. En tercer lugar, analizaremos la Formación Orientada en la Acción Transformadora Investigativa (FOATI), la cual hemos analizado tomando en cuenta los siguientes componentes: una breve descripción histórica, fundamentos, actualidad y perspectivas para el desarrollo del proceso de aprendizaje y enseñanza crítico transformador, su procedimiento metódico práctico, los catorce (14) principios fundamentales y doce (12) etapas del método de la *Formación Orientada en la Acción Transformadora Investigativa*. Por último, nos dedicamos a presentar una teoría de la praxis del proceso de aprendizaje y enseñanza investigativo crítico-emancipador. Por supuesto que se agrega una amplia bibliografía relacionada con todas estas temáticas, especialmente aquella que nos permite fundamentar las tesis aquí expuestas.

2. Sobre el concepto transformación

Al buscar el significado de la palabra transformar en diversos diccionarios en formato físico y digital, encontramos que el mismo se refiere a la “acción y

efecto de transformar o transformarse”; sin embargo, muy pocos amplían considerablemente el concepto, suministrado ejemplos de la vida cotidiana, de las disciplinas científicas, las personas, las sociedades y la naturaleza, salvo algunas contadas excepciones. Una de las definiciones, algo más aceptables, la hemos encontrado en el diccionario de biología (BioDic, 2023, T), el cual considera que transformación consiste en:

„Acción y efecto de transformar o transformarse. En física, alteración en un proceso o sistema debida al cambio de una o más variables. En matemática, correspondencia entre puntos de un espacio determinado. En biología, fenómeno que ocurre cuando DNA del medio exterior penetra de alguna forma en una bacteria y se incorpora a su información genética, de manera que sus descendientes heredan los caracteres genéticos así adquiridos. En medicina, el cambio que experimenta una célula normal a medida que se vuelve maligna. En gramática general, regla gramatical aplicada sobre una secuencia que posee una estructura sintagmática determinada, de modo que tal regla convierte a la secuencia en otra nueva de estructura sintagmática derivada. En lingüística, operación que establece de manera formal una relación sintáctica relevante entre dos frases de una lengua. También cada una de las reglas u operaciones necesarias para pasar una frase de la estructura profunda a la superficial, en la gramática generativa“.

Como se puede apreciar en esta definición, la palabra transformación tiene muchas connotaciones, especialmente en el campo de las disciplinas científicas propiamente dichas. Por supuesto, no podemos usarla como sinónimo de cambio, puesto que esta última palabra, de acuerdo con algunos diccionarios consultados, se refiere a quitar una cosa, una idea, un concepto o una propiedad y colocar otra que no necesariamente conserva las características o elementos sustantivos del estado original de la cosa, el pensamiento o el concepto. Así, por ejemplo, cambiar una silla por una mesa o cambiar una taza por un plato, entre otras, el objeto sustituyente es totalmente diferente al objeto sustituido. Por otra parte, algunas connotaciones de la palabra cambio consisten en asignarle modificaciones sencillas, elementales o superficiales a las cosas, los objetos o los conceptos, pero no modificar su esencia y profundidad, como podría suceder con el concepto de transformación. Cuando decimos, por ejemplo, que es necesario y urgente transformar la sociedad, nos inclinamos por señalar que es indispensable, ahora mismo, alterar el estado de cosas que caracterizan a la sociedad actual y modificarla de acuerdo con otros principios y factores funcionales que, por ejemplo, incluya a buena parte de la población que vive y trabaja en su periferia económica, cultural y política o que sencillamente no forma parte de los procesos de decisión compartida, puesto que simplemente han sido convertidos en meros objetos de producción y reproducción capitalista. Transformar la sociedad significa, en este caso concreto, alterar el curso de los acontecimientos y las estructuras funcionales que la han convertido en una

praxis segregadora, explotadora, excluyente y discriminadora de las grandes mayorías.

Desde hace muchos años, especialmente a partir de los aportes de Karl Marx (1969 y 1974b), el concepto de transformación ha tenido un importante significado y mucho auge que va más allá de los cambios temporales o abruptos que podrían experimentar la naturaleza, las personas y la sociedad en un momento determinado, especialmente en el campo de la política, la sociología y la psicología. Si decimos, por ejemplo, que tenemos que transformar la sociedad no pensamos en ningún momento que es necesario cambiarla por otra cosa que no sea sociedad, sino que ella debe ser alterada, modificada y transmutar por otro tipo de sociedad que, por supuesto, seguirá teniendo las mismas características básicas de la primera, pero con formas de interacción, funcionamiento y relaciones totalmente diferentes a la existente.

El concepto de transformación experimenta actualmente un gran auge y sirve como metáfora de las permutaciones y complejidad del comportamiento temporal-coyuntural de procesos actuales en la política, la economía y la sociedad que irreversiblemente producen consecuencias para toda la población local e internacional. Este concepto no es nuevo en la ciencia, pero él forma parte del lenguaje actual, en todos los ámbitos científicos, para describir convulsiones históricas o alteraciones de sistemas sociopolíticos. Los actuales discursos sobre crisis (Mora, 2022), en relación con los peligros medioambientales, los conflictos políticos, las crisis económicas o las catástrofes sanitarias y naturales, las transformaciones fundamentales parecen inevitables y los llamamientos en favor de la construcción de utopías radicalmente distintas son cada vez más necesarias e indispensables. La realidad actual exige tanto a la ciencia como a la política suministrar algunas luces que permitan comprender y transformar el mundo, con lo cual podríamos salir de las tinieblas en las cuales hemos caído sin casi darnos cuenta.

La transformación no es simplemente una palabra de moda que ha llegado recientemente a la academia o a la lengua popular, ella tiene su historia (Marx; 1969 y 1974a; Rosenthal y Ludin, 1959; Friere, 1973; Mezirow; 1997 y 2000; Mora, 2006 y 20017; entre otros/as). Ella no sólo tiene su génesis y su gran significado en las diversas disciplinas científicas, sino que la misma implica las dinámicas y discursos que transversalizan la actual discusión sociopolítica y científica mundial. Igualmente, el término transformación es utilizado para describir procesos en cierta forma diferentes, asociados a la temática o realidad respectiva, pero con el denominador común de la alteración del estado de reposo o inercia en que podrían estar los acontecimientos en un momento.

En el campo de la investigación climática, la palabra transformación tiene que ver, por un lado, con la observación y modificación de los factores externos

que están alterando aceleradamente al medio ambiente y, por el otro, con la indagación de los factores internos o implícitos de transformación de la naturaleza que existen aún sin la presencia externa, por ejemplo, de los seres humanos, ya que la naturaleza se está transformando permanentemente. En el campo de la política, igualmente, ocurren acontecimientos cotidianos, en su mayoría obviamente motivados por los seres humanos, que van modificando cada vez más las relaciones y estructuras políticas de un Estado en particular, pero geopolíticamente considerado, de una región, Comunidad de Estados, como por ejemplo el caso de la Comunidad de Estados Latinoamericanos y Caribeños (CELAC) y la Unión Europea (UE) e, inclusive, en el ámbito más global. En el caso de las sociedades actuales o modernas, como suelen ser denominadas, observamos importantes transformaciones, en su mayoría provocadas, por supuesto, por la intervención directa e indirecta de los seres humanos, pero también por la influencia de acontecimientos naturales como catástrofes o el mismo calentamiento global.

La tecnología, por otra parte, ha provocado procesos de transformación en la sociedad y la naturaleza, pero esencialmente en prácticamente todas las personas de cada país, siendo las ciencias sociales las que están abocadas y preocupadas por estudiar tales procesos de transformación social, así como la influencia de la tecnología en las alteraciones de los acontecimientos sociales. Además de la tecnología, tenemos una gama de ciencias también provenientes del campo de las ciencias sociales y de las ciencias fácticas, como las ciencias naturales, y formales como las matemáticas y la informática, las cuales se ocupan todas ellas del estudio del desarrollo y transformaciones tecnológicas en el mundo informatizado y altamente tecnificado actual.

Las ciencias económicas, por otro lado, están estudiando cuidadosa y profundamente todos los acontecimientos relacionados con los procesos de producción, distribución y consumo de bienes, servicios, alimentos y demás productos que requieren los grandes conglomerados de la población mundial. Las problemáticas actuales relacionadas con las desigualdades económicas y financieras entre los países, pero esencialmente entre los seres humanos, es un tema central de los procesos de transformación socioeconómica que ocupan y preocupan a quienes se dedican, desde miradas críticas y políticas transformadoras, a estudiar con mayor rigurosidad científica las causas, los acontecimientos y consecuencias de tales problemáticas económicas locales-mundiales. Las culturas, como una complejidad histórica e interconectada, están sometidas constantemente a procesos de transformación provocados por múltiples influencias, una de carácter natural, otras sociales, políticas, económicas, espaciales y tecnológicas, tal como se muestra en la figura siguiente. A continuación, nos ocuparemos, con algo más de detalle, de los ocho grandes componentes que caracterizan a la totalidad del mundo de vida socionatural y que son objeto-sujeto de transformación. Esas son: *Transformación Social, Transformación de la Naturaleza, Transformación*

Formación Acción Transformadora Investigativa

Tecnológica, Transformación Humana, Transformación Política, Transformación Económica, Transformación de la Ciencia e Investigación y Transformación Cultural, tal como se muestra en la figura 1.

La teoría marxista ha creado una conceptualización sobre los complejos procesos de transformación que nos ayuda a explicar, comprender e investigar lo que ocurre no sólo en los permanentes acontecimientos sociales en cualquier cultura y espacio geohistórico con el cual nos confrontemos, sino también analizar los procesos de transformación de la naturaleza, los seres humanos, la economía, la política y la tecnología.

Figura 1: Ocho componentes de la transformación socionatural y el mundo de vida.

Ocho componentes básicas del Proceso de Formación Acción Participativa Investigativa Transformadora (FAIT)



Nota. Las culturas, como una complejidad histórica e interconectada, están sometidas constantemente a procesos de transformación provocados por múltiples influencias, una de carácter natural, otras sociales, políticas, económicas, espaciales y tecnológicas. Fuente: Wind y Mora (2024).

Uno de los postulados marxistas más apropiados para explicar el concepto de transformación lo presentan Rosental y Ludin (1959, 508) su importancia y significado para las ciencias intra e interdisciplinarias consiste en:

„Toda la historia de la sociedad confirma igualmente la ley de la transformación de los cambios cuantitativos en cambios cualitativos. El desarrollo de la sociedad es no sólo una serie de cambios cuantitativos, sino un proceso en que, en determinado momento, los cambios cuantitativos se interrumpen para ceder el lugar a un salto, a la transformación del viejo estado cualitativo en un nuevo estado cualitativo. Por ejemplo, el crecimiento de las fuerzas productivas, de la productividad del trabajo en el seno de la comuna primitiva condujo necesariamente al nacimiento de la sociedad de clases. Y ésta ha engendrado sucesivamente formas cualitativamente diferentes: los regímenes esclavista, feudal y capitalista. La dialéctica marxista enseña que los cambios cualitativos se operan por saltos. La transición de una vieja cualidad a una cualidad nueva es un salto que se produce repentinamente, rápidamente, en comparación con la fase anterior de la evolución cuantitativa. Por ejemplo, el agua se calienta lentamente, pero, a cierta temperatura, se transforma rápidamente, de un salto, en vapor. En la vida social, los períodos revolucionarios son sensiblemente más cortos que los períodos de desarrollo evolutivo. La revolución social suprime de un solo golpe el antiguo orden de cosas y crea las condiciones propicias al desarrollo de formas nuevas de la vida social. Surge de lo que antecede, que el devenir tiene un doble aspecto: cuantitativo y cualitativo. Los cambios cuantitativos preparan los cambios cualitativos. Las dos formas del movimiento existen en la unidad dialéctica. Sólo teniéndolo en cuenta, se puede obtener un conocimiento científico de los fenómenos de la naturaleza, de la sociedad y del pensamiento “.

2.1. Transformación social

En los párrafos anteriores hemos señalado que los problemas y procesos de transformación de nuestras sociedades se han convertido, desde hace muchos años, en los temas centrales de estudio, análisis e investigación de la gran gama de disciplinas científicas que comprende las Ciencias Sociales, así como la interdisciplinariedad. Los movimientos sociales, desde el punto de vista de la organización sociopolítica de la gente que lucha por sus derechos y reivindicaciones, pero también como convulsiones desencadenadas por los grupos de presión externos e internos a las mismas, se han convertido en uno de los temas centrales de la reflexión científica teórico-empírica, haciendo hincapié en las causas, el desarrollo de los acontecimientos las consecuencias derivadas directa e indirectamente de los mismos. Las transformaciones pueden producirse, por un lado, en el ámbito mundial e internacional, que afectan al mundo de las relaciones de producción, al manejo del tiempo, los modos de vida y consumo, la movilidad local y global, entre otros, tal como ha sucedido con las diversas revoluciones industriales y tecnológicas (Wind y Mora, 2023a y 2023b).

Las sociedades sufren transformaciones de manera continua, bien sea porque los seres humanos las provocamos o porque la misma naturaleza se convierte en generadora de las mismas. La producción, consumo o falta de energía suficiente para mover el gran aparato tecnológico, productivo, consumista e industrial al interior de los respectivos países, pero también en el sentido más general e internacional, produciéndose alteraciones profundas en nuestras sociedades. De allí la estrecha interacción entre tecnología, economía, política y sociedad. Las transformaciones sociales también están directamente asociadas a los conflictos externos e internos de uno o más países por razones múltiples, especialmente resultantes de las desigualdades socioeconómicas, la colonización y la explotación externa e interna. En cada caso se puede enumerar una gran cantidad de ejemplos, muchos de ellos en proceso de desarrollo, tristemente mortíferos y catastróficos. En la medida que ocurren alteraciones del funcionamiento de ciertas estructuras sociopolíticas y económicas, bien sea locales, regionales o mundiales, en esa misma medida se desencadenan transformaciones sociales altamente problemáticas dentro y fuera de los respectivos países directa e indirectamente involucrados, afectando obviamente todas la estructuras y niveles de tales sociedades.

Una de las preocupaciones y objetivos de la investigación en el campo de las ciencias sociales en torno a la transformación, consiste en ver si las mismas pueden ser controladas, hasta dónde podemos comprenderlas, predecirlas y evitarlas, pero también, se preocupan por su identificación temprana, los factores influyentes, las invariantes más generales, sus patrones de comportamiento y, por supuesto, hacer estudios prospectivos interdisciplinarios para vislumbrar su futuro a mediano y largo alcance. Una de las preguntas sobre la investigación interdisciplinaria de las transformaciones sociales tiene que ver con la determinación precisa de los aspectos multifactoriales fundamentales que las han causado o motivado.

En tal sentido, el proceso de comprensión e investigación de las transformaciones sociales está directamente asociado al conjunto de dinámicas que necesariamente debe ser tomado en cuenta para acercarnos con objetividad, rigurosidad y decisión científicas tanto a las causas como a su desarrollo continuado y sus consecuencias. En la actualidad, no sólo las disciplinas científicas o la conjunción de disciplinas en términos interdisciplinarios, hacen hincapié en la comprensión de los procesos complejos de transformación social, sino también han sido constituidas ciertas instituciones en los ámbitos nacionales e internacionales con la finalidad de profundizar los estudios sobre la transformación social, lo cual incluye e implica obviamente otras formas de transformación, como la política y la económica, por ejemplo, puesto que ellas tienen que ver con alteraciones estructurales de mayor envergadura que comprenden aspectos culturales, tecnológicos, económicos, políticos, ecológicos, etc. En tal sentido, vemos cómo en la actualidad existen algunas tendencias sociopolíticas y económicas

dominantes que pretenden impulsar profundos procesos de transformación social que respondan sólo y únicamente a los intereses de tales regiones, gobiernos o economías dominantes. En caso de que no lo puedan lograr mediante la manipulación masiva de los medios de desinformación capitalistas y los centros de control social mundial, entonces intentan hacerlo mediante la fuerza, para lo cual ponen en marcha mecanismos multinacionales militares como la Organización del Tratado del Atlántico Norte (OTAN), por ejemplo.

Las grandes transformaciones sociales obedecen a muchos componentes, factores y elementos que en la mayoría de los casos se van acumulando en la medida que transcurre el tiempo. Su desenlace no ocurre cuando las grandes poblaciones lo desean o necesitan, puesto que son evitadas por acciones y políticas paliativas, manipulaciones mediáticas, engaños gubernamentales, y en otros casos, son retardadas mediante la brutal agresión policial y militar que ejercen los gobiernos, aun los autodenominados democráticos. Por supuesto que estas grandes transformaciones sociales también requieren cierta vanguardia organizada, ciertos momentos y condiciones, así como líderes dispuestos a impulsarlas, asumiendo todas las consecuencias posibles. De esta manera, se producen lo que comúnmente conocemos como las revoluciones sociales, que no son más que grandes transformaciones de la sociedad, motivado a la acumulación y contención temporal de las profundas desigualdades y dificultades que afectan a las grandes mayorías.

Las ciencias sociales, especialmente las ciencias jurídicas, la sociología, las ciencias políticas y económicas son llamadas a analizar, con base en métodos de investigación científica bien definidos, tales fenómenos sociales, económicos, políticos y jurídicos que están íntimamente relacionados con las pequeñas, medianas y grandes transformaciones sociales. Aquí es necesario crear enfoques intra y transdisciplinarios que nos permitan realmente estudiar multifactorialmente la mayoría de los aspectos que intervienen en tales transformaciones sociales, que van desde las más elementales o escasamente peligrosas para las estructuras conservadoras prevalecientes, hasta las más radicales, profundas y verdaderamente revolucionarias.

Si bien este trabajo tiene que ver fundamentalmente con la *Formación Acción Transformadora Investigativa* (FATI), el problema de la transformación, concretamente el de la transformación social, tiene que ser tomado en cuenta por todos los ámbitos de la ciencia y por todos/as los/as integrantes de nuestras sociedades con la finalidad de lograr un mundo de vida y la constitución de una nueva sociedad basada en otra concepción del mundo o cosmovisión que afectaría a buena parte de la humanidad. Esta transformación puede llegar temprano si aceleramos los mecanismos de acción y convulsión social, pero también puede llegar tarde por causa de la misma entropía e inercia a la cual están sometidas las propias sociedades actuales (Kollmorgen, 2006).

2.2. Transformación de la naturaleza

La transformación de la naturaleza hay que entenderla desde varias perspectivas, tal como lo hemos insinuado en los párrafos precedentes. Dos de ellas son la siguientes: por una parte, la naturaleza cambia permanentemente, ella se va modificando en la medida que transcurre el tiempo aún sin la influencia e intervención de los seres humanos y, en segundo lugar, la naturaleza cambia aceleradamente por las acciones directas e indirectas que ejercemos los seres humanos sobre ella. Es ampliamente conocido que, en el primer caso, el proceso de transformación de la naturaleza es gradual, lento, reversible y regenerativo, mientras que, en el segundo caso, este proceso es muy acelerado, violento, irreversible, destructible e indetenible. Pareciera que mientras existan seres humanos en el planeta tierra, el incremento de su destrucción continuará indefinidamente, dado que necesitamos de ella para nuestra sobrevivencia, para nuestra propia existencia (Dunlap y Mertig, 1996). Es decir, las dos formas de transformación de la naturaleza continuarán existiendo y no habrá forma ni manera de detenerlas. El gran inconveniente con el que nos encontramos consiste en que la segunda forma de transformación afecta también negativamente también a la primera forma de transformación, puesto que los procesos de regeneración natural del medio ambiente no siguen el camino regular que caracteriza el equilibrio de los diversos elementos constituyentes de la naturaleza, sino que los modifica, acelerándolos o deteniéndolos, según sea el caso (Foster, 2000 y Gastó, 1979). Es decir, nos encontramos ante una crisis incontrolada (Mora, 2022), tal vez no comparada con otras crisis que ha sufrido la humanidad, tal como lo señala Büscher (2010, 19) en su artículo sobre "Formas de educación ecológica":

„Ninguna otra crisis puede demostrar que su "agudeza" es tan permanente como la crisis ecológica. Ha habido crisis en la historia de la humanidad con un potencial de amenaza similar, pero de menor duración. Pensemos en la "crisis de los misiles de Cuba"¹ y en una guerra mundial librada con armas nucleares, que en su momento se consideró posible, como amenaza para gran parte de la humanidad. Otras crisis duran años y también tienen un impacto global (crisis económicas). Otras son igual de duraderas, pero limitadas regionalmente (crisis alimentarias).¹- Se habla de crisis ecológica desde hace varias décadas, por lo que resulta difícil identificar qué acontecimiento o qué

¹ Hay quienes consideran que la situación de los misiles en la República de Cuba podría considerarse como una amenaza para el estallido de la primera guerra nuclear de largo alcance, debido especialmente a la confrontación entre occidente, liderado por los EE.UU. y los países que conformaban la Unión Soviética, liderada por Rusia. Sobre el particular se ha escrito mucho y aún se continúa considerando, a raíz de la actual situación geopolítica mundial, como un ejemplo del potencial estallido de una gran guerra mundial.

observaciones la desencadenaron. 2.- Su principal característica es la forma de preocupación colectiva, lo que significa que los causantes de la crisis también sufrirán las consecuencias. Cada día llegan nuevas noticias sobre el alcance actual de la crisis. Los científicos están debatiendo seriamente la posibilidad de que este planeta desarrolle en un futuro previsible un clima que lo haga "habitabile" sólo para una pequeña parte de la humanidad. Así que no se trata de la supervivencia del planeta, sino de la supervivencia de la humanidad. El planeta se está ayudando a sí mismo, dice James Lovelock (2009). El fin de la vida tal como la conocemos marca también el fin de la crisis “.

La naturaleza, constituida por la flora y la fauna, por su gran diversidad, por sus múltiples interacciones se constituye en un gran ser vivo, en una mujer inmensa que sin exclusiones amamanta la totalidad de las especies que dependemos de ella, tal como lo afirman una y mil veces las culturas indígenas de diversas partes del mundo. En el ámbito de los complejos y problemáticos cambios climáticos percibidos, con mayor intensidad durante las últimas cuatro décadas, estas afirmaciones han adquirido mayor relevancia nacional e internacional. Aunque se considera teóricamente que todos los países y sistemas políticos, de toda índole, deben lidiar con las formas en que podría disminuirse la intervención e influencia humana en estas dos formas de transformación de la naturaleza, existen múltiples razones para dudar de que tales prácticas sean cambiadas, aún por aquellos países donde gobiernan o han gobernado sistemas de partidos que se ufanan de ser ecologistas o defensores de la naturaleza, entre ellos buena parte de los países europeos.

La realidad mundial actual muestra que todos los países y, por tanto, sistemas políticos muy diferentes, deben lidiar con mecanismos en que podrían organizar formas de atención de esta problemática con miras a garantizar para las nuevas generaciones formas de vida sanas, limpias y duraderas. Pese a que, existe un amplio consenso sobre la necesidad de un desarrollo social más eficiente y apropiado en cuanto al uso de los pocos recursos aún disponibles, buscando lo que se suele denominar como desarrollo sostenible, cuyo objetivo es generar bajas emisiones de carbono, también existe cierta tendencia de los partidos conservadores, incluyendo a los denominados partidos verdes o ecologistas, a descuidar e ignorar los aportes teóricos, estudios e investigaciones científicas muy serias que muestran claramente que este es un problema fundamentalmente político, económico y social, el cual es tratado desde hace más de ciento cincuenta años por el marxismo científico, tal como lo señala, por ejemplo, Dietz y Wissen (2022, 51):

„La ecología política marxista se dedica a la conexión entre las crisis ecológicas y el capitalismo. Teniendo en cuenta las relaciones de clase, de género y de raza, los representantes de la ecología política marxista examinan las causas estructurales de la apropiación y el control capitalistas de la naturaleza y la destrucción ecológica resultante, la distribución desigual de las consecuencias de esta destrucción y el modo

en que se aborda políticamente. Además, la investigación se centra en la conexión entre → poder, dominación y → relaciones sociales con la naturaleza. Por un lado, esto significa preguntarse cómo se forman, aseguran o cambian las relaciones → sociales de poder y dominación a través de la forma en que se apropia la naturaleza y se controla el acceso a ella. Por otro lado, significa preguntarse cómo determinadas relaciones de poder y dominación, como las relaciones de clase o de género, se inscriben en la naturaleza y determinan así las relaciones sociales con la naturaleza, las crisis ecológicas y la vulnerabilidad “.

Esto significa que defender nuestra naturaleza pasa necesariamente por la defensa de los seres humanos, sus derechos fundamentales, superado las contradicciones sociales, las desigualdades, la explotación, discriminación, segregación, el racismo y todo tipo de exclusión. Estas categorías las podemos encontrar no sólo en la pretendida distribución equilibrada de los/as responsables de la catástrofe climática que empezamos a ver en todas las latitudes de nuestro planeta, sino también han estado presentes en el mismo uso y disfrute de los beneficios que nos proporciona la naturaleza, empezando, por ejemplo, con la disposición-usufructo de recursos naturales, hasta la disposición de sus bondades para la recreación, diversión y descanso. Esto lo podemos ver con frecuencia cómo ciertos lugares paradisíacos, hermosos desde el punto de vista de la vegetación, fauna y bellezas naturales sólo están disponibles para ciertos sectores acomodados de los países del mundo, mientras que las grandes mayorías, incluyendo a los habitantes de tales países, jamás tiene la posibilidad económica para acceder o simplemente acercarse a estos lugares prohibidos para el pueblo. Es decir, la explotación de la naturaleza encuentra en el turismo depredador y burgués formas concretas de materialización de la segregación.

Con la ayuda del bagaje científico marxista, podemos explicar y analizar, desde hace más de siglo y medio, estas y otras contradicciones en relación con el concepto de transformación de la naturaleza (Gastó, 1979; Foster, 2000). Muchas de las actuales teorías de la modernización ecológica han sido desarrolladas inicialmente en contraposición a los trabajos marxistas que han establecido y aclarado muy bien la contradicción fundamental entre el capitalismo, su modelo de desarrollo destructor de la naturaleza y la posibilidad de la conformación de estructuras económicas coherentes con la transformación implícita y compresible de la naturaleza. El desarrollo de actividades económicas, aún a escala mundial, pueden ser concebidas y realizadas respetando rigurosa y apropiadamente a las características innatas de la naturaleza, lo cual se contrapone con las formas económicas-destructoras de grandes proyectos mineros o turísticos como los que han

puesto en marcha recientes gobiernos en Brasil o México², afectando considerablemente las dos más grandes reservas ecológicas del continente latinoamericano y caribeño respectivamente.

El debate en torno al desarrollo de actividades económicas que permitan la utilización de tierras, aguas, minerales y otros recursos naturales de manera crítica, reflexiva, cuidadosa y apropiada para poder garantizar la continuidad de la vida en nuestro planeta requiere, por supuesto, de la búsqueda de teorías profundamente críticas al revisionismo ideológico burgués e, inclusive, fascistas, el cual tiene lugar en algunos países capitalistas, tal como lo explican diferentes trabajos que han tratado el tema del ecofascismo (Dombrowsky, 1979; Ojeda, Sasser y Lunstrum, 2019; Olsen, 1999; Forchtner, 2020; Acosta y Brand, 2018) entre otros/as. En los debates más recientes podemos darnos cuenta que la conformación de redes de movilidad internacional, en el marco de la globalización capitalista, ha traído consecuencias negativas impensables hace medio siglo, especialmente debido a la masificación del turismo y el consumo desenfrenado global. Quienes sufren, en primer lugar, las consecuencias de esta tendencia acelerada de consumo y destrucción ecológica mundial, son precisamente los sectores, países y grupos más débiles, pobres y discriminados. Uno de los grandes problemas derivados de la globalización y la migración de importantes conglomerados de seres humanos a las del campo a la ciudad tiene que ver con la conformación de las ciudades globales y sus correspondientes problemáticas (Sassen, 1999 y 2007)³.

Asociado a los conceptos de ciudades globales, desarrollo sostenible, entre otros, ha surgido un nuevo concepto, directamente relacionado con la temática de este trabajo, el cual tiene que ver con el concepto de Cambio Transformador, el cual consiste en ver al cambio como un proceso duradero, permanente y fundamental que tiene por objetivo superar las barreras estructurarles de nuestras sociedades en correspondencia con el mundo

² Estos son dos grandes proyectos que muestran claramente la gran contradicción entre el modelo de desarrollo que ha implementado el sistema capitalista en el mundo y el mantenimiento de la vida en nuestro planeta tierra. Por un lado, se viene insistiendo, desde hace décadas (por ejemplo la famosa reunión de Río de Janeiro 1992), en la necesidad de proteger al medio ambiente, a la Pachamama, y por el otro los gobiernos supuestamente democráticos aceptan, apoyan y fortalecen tales proyectos de destrucción ambiental masiva.

³ Aunque se viene usando, desde la aparición del Informe Brundtland en 1987, el término “desarrollo sostenible” (Mersmann et al. 2014) para considerar que es necesario establecer un equilibrio apropiado entre la disponibilidad de recursos naturales, la producción, el consumo, etc. que caracterizan a los procesos de desarrollo, la sostenibilidad lamentablemente no ha sido posible y muy probablemente no podrá ser alcanzada, por lo menos en el marco del sistema capitalista.

productivo, la sostenibilidad del medio ambiente, la dosificación de los recursos y, por supuesto, la superación de las desigualdades socioeconómicas, políticas y culturales. Si bien, este concepto aún está en pañales, muchos organismos internacionales como es el caso de la UNICEF (United Nations International Children's Emergency Fund)⁴, OXFAM (Oxford Committee for Famine Relief, 2014), la United Nations Research Institute for Social Development UNRISD (2016), entre otros. Lo han venido trabajando desde hace varios años. El concepto de Cambio Transformador pareciera redundante y aún es desconocido para buena parte de la población. En cierta forma, el mismo pretende superar el concepto de Desarrollo Sostenible, incorporándole una connotación más sociopolítica. Sin embargo, cuando uno/a trata de suministrar una definición clara y abarcadora nos encontramos con la misma problemática de mediados de la década de los setenta en relación con la teorización sobre desarrollo sostenible, para algunos/as o desarrollo sustentable, para otros, y su correspondencia con la conceptualización de transformación social (Mersmann et al. 2014). Es decir, nos encontramos ante una deliberación en torno al significado y trascendencia del futuro del actual modelo de desarrollo y sus consecuencias para la naturaleza. Con la finalidad de revelar, en este trabajo, lo que pretenden tales organismos internacionales con respecto al cambio transformador, hemos estimado pertinente mostrar la siguiente afirmación de la UNRISD (2016, 5-6):

„El cambio transformador, tal y como se define en el Informe de UNRISD, implica cambios en las tres dimensiones de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible: la económica, la ambiental y la social. Requiere cambios en las estructuras económicas para promover modelos de crecimiento del empleo que garanticen la estabilidad macroeconómica y del espacio político. Para que este cambio económico sea ambientalmente sostenible, se requieren cambios profundos en los modelos de producción y consumo y en el uso de energía a través de la legislación, la regulación y las políticas públicas. Pero lo más importante es que se requieren cambios en las estructuras y en las relaciones sociales, incluyendo el creciente poder económico y político de las élites y las modalidades de estratificación relacionadas con la clase, el género, el origen étnico, la religión o la ubicación geográfica, que pueden encerrar las personas (incluso a generaciones futuras) en situaciones de desventaja y reducir sus opciones y agencia. También significa cambiar las normas e instituciones, tanto formales como informales, que influyan en el comportamiento de las personas y de las organizaciones en las esferas social, económica, ambiental y política “.

No obstante, todas estas consideraciones y conceptualizaciones de tales organismos internacionales tienen, en cierta medida, buenas intenciones tanto desde el aspecto normativo como socioeconómico y ambiental, el análisis que

⁴ Ver, por ejemplo, el trabajo de Rogers (2014).

hacen no es suficientemente científico, crítico y argumentativo, puesto que dejan al lado la esencia de la problemática subyacente de la relación naturaleza, ser humano, sociedad, capital, producción y consumo. Karl Marx y Friedrich Engels iniciaron, hace más de ciento cincuenta años, analítica, política y científicamente un importante debate en torno a cuestiones ecológicas y medioambientales. Sus planteamientos distan mucho de ser abstractos y mucho menos filantrópicos o normativos, tal como ha ocurrido con las tradiciones capitalistas y conservadoras que promulgan una supuesta conservación del medio ambiente en el marco de las relaciones de producción, consumo y explotación que ha caracterizado al sistema capitalista desde sus inicios hasta la actualidad (Barkin, 1998; Burkett, 2008; y muchos/as otros/as). El debate desarrollado por Marx y Engels en torno a las cuestiones ecológicas y medioambientales es frecuentemente citado a pesar del tiempo y de la gran cantidad de detractores políticos y económicos que ha tenido el marxismo durante su existencia. En buena parte de sus extensos estudios sobre los aspectos socioeconómicos fundamentales, estos dos filósofos trataron el tema de los límites naturales del crecimiento incontrolado, desenfrenado e infinito, cuyo basamento está en el consumo de grandes cantidades de recursos naturales que obviamente tienden a agotarse con el transcurrir del tiempo. Las predicciones de ambos autores fueron realizadas con argumentos científicos, con datos e informaciones matemáticas incuestionables, lo cual ha dado pie a lo que hoy conocemos como análisis crítico de la transformación de la naturaleza producto de la intervención del ser humano en su normal desarrollo. Uno de tales estudios consistió en el libro escrito por Friedrich Engels, "Dialéctica de la Naturaleza". En un importante libro escrito por el filósofo comunista Friedrich Engels (1961, 51) entre los años 1875 y 1876, nos advertía sobre la problemática climática mediante la siguiente afirmación:

„No debemos, sin embargo, lisonjearnos demasiado de nuestras victorias humanas sobre la naturaleza. Esta se venga de nosotros por cada una de las derrotas que le inferimos. Es cierto que todas ellas se traducen principalmente en los resultados previstos y calculados, pero acarrear, además, otros imprevistos, con los que no contábamos y que, no pocas veces, contrarrestan los primeros. Quienes desmontaron los bosques de Mesopotamia, Grecia, el Asia Menor y otras regiones para obtener tierras roturables no soñaban con que, al hacerlo, echaban las bases para el estado de desolación en que actualmente se hallan dichos países, ya que, al talar los bosques, acababan con los centros de condensación y almacenamiento de la humedad “.

A pesar de que en la actualidad muchas personas siguen considerando a Karl Marx y Friedrich Engels como los fundadores del marxismo que se concentraron esencialmente en la economía y filosofía, se ha olvidado que ambos realizaron excelentes estudios sobre otras temáticas en el campo de la sociología, la historia y la ecología, pero también en las matemáticas. Karl Marx fue un apasionado de las matemáticas, las cuales lo ayudaron

considerablemente para sus estudios socioeconómicos (Ricci, 2018). Es decir, estos dos economistas, filósofos y sociólogos también pueden ser considerados como ecologistas, además de sus contribuciones al estudio de la historia o de las matemáticas como el caso concreto de Marx (1974b), quien tuvo que estudiar y aprender autodidácticamente el cálculo diferencial para poder analizar muy bien la regularidad e irregularidad de los ciclos de las crisis económicas. Él no había visto cálculo diferencial durante sus estudios, puesto que este tema de las matemáticas realmente fue incorporado en la educación regular alemana en el 1900.

No sólo estudió en profundidad el cálculo diferencial sino otros temas de matemáticas, siendo uno de los primeros en conformar modelos matemáticos en el campo de la economía. Ambos filósofos realizaron importantes críticas a otros científicos, como al biólogo Darwin y al químico Von Liebig, lo cual les permitió estudiar el comportamiento de la naturaleza como realidad en proceso constante de transformación. Estos estudios les posibilitaron tener en el siglo XIX algunos resultados importantes de la relación compleja y holística entre sociedad y naturaleza, vaticinando la potencial y mortífera huella e influencia del ser humano sobre el mundo de vida natural, esencialmente como parte de la avaricia capitalista del modelo imperante para entonces. Ambos autores, pero principalmente Friedrich Engels, no veían a la naturaleza y a los seres humanos como entes separados, sino dialécticamente influyentes entre sí. Ellos abogaban por una comprensión social del mundo natural, así como por la búsqueda de acoplamiento del ser a la naturaleza y no transformarla a ella para sólo lograr el beneficio personal e individual de unas pocas personas, quienes ostentaban el capital.

Es decir, la transformación de la naturaleza, en un sentido positivo salvador de la misma, pasa necesariamente por llevar adelante un amplio proceso de transformación de la sociedad que tenga como objetivo central el vivir bien de toda la población en sintonía con los derechos, necesidades y exigencias de la naturaleza. La explicación, según Burkett (2008, 28) consiste en que:

„En suma, lo que Marx confiere, que otros teóricos no pueden, es precisamente una demostración de que el capitalismo tiene su propio metabolismo específico con la naturaleza —marcado por una profunda separación anti-ecológica de los trabajadores de sus condiciones de producción, y sus formas correspondientes de intercambio de mercado y de valoración monetaria. Desde esta perspectiva, cualquier solución para las crisis ecológicas contemporáneas debe ser explícitamente anticapitalista, esto es, basada en la socialización democrática de la naturaleza y de otras condiciones de producción por los trabajadores y comunidades “.

Los seres humanos siempre hemos modificado deliberadamente nuestro entorno y lo hemos adaptado a nuestras respectivas necesidades. Lo que es

nuevo, sin embargo, es la velocidad y el alcance con que el medio ambiente está siendo sometido actualmente a los intereses de unos pocos, dejando a un lado la pura satisfacción de las necesidades esenciales. Lo que también es nuevo es que casi todos los recursos naturales están ahora sujetos a los intereses lucrativos del sector financiero mundial. Igualmente, es nuevo y alarmante el hecho concreto que los recursos disponibles se están agotando aceleradamente, de manera irreversible, sin que exista posibilidad de detener su desenfrenado consumo. La naturaleza, tal como lo vieron prospectivamente Marx y Engels se está vengando por el daño que le hemos causado durante nuestra existencia.

Sin embargo, no todas las personas ni países están igualmente implicados en este desenfrenado desarrollo global. Los principales responsables son los poderosos actores del sistema económico y financiero capitalista. Los principales responsables, tal como lo ha demostrado la ciencia, incluyendo a científicos/as conservadores/as que defienden al sistema capitalista mundial, son quienes desarrollan inmensos proyectos de infraestructura, producción a gran escala, mecanismos de alienación-consumo, entre otros. Se ha demostrado claramente que existen efectos concretos de los intereses de la economía financiera sobre el medio ambiente y la vida cotidiana sobre la totalidad de los seres humanos en nuestro planeta, particularmente de quienes disponen de escasos recursos económicos. Podríamos concluir, entonces, con las afirmaciones de Ruiz (2016, 151-152) quien nos muestra, desde una mirada marxista, un panorama desalentador en cuanto a la relación del sistema capitalista con la ecología y sus consecuencias para la humanidad:

„Si bien es cierto que las amenazas de desequilibrios ambientales y catástrofes sociales son crecientemente de alcance planetario (de las cuales, sin duda, la más grave en el mediano plazo es la que resulta del calentamiento global), no podemos obviar lo que ya fue adelantado por O'Connor (2001) y otros marxistas como David Harvey (2014), acerca de que el capitalismo implica no solo un desarrollo económico y social desequilibrado en términos geográficos, sino también un desarrollo ecológico desigual: en suma, la devastación del trabajo y de la naturaleza, no es idéntica en cada una de las regiones del planeta; tiende a concentrar sus efectos más nocivos en las periferias del sistema y, en forma análoga, a castigar más duramente en términos sociales y ambientales a sectores específicos de la población mundial: campesinos, pueblos originarios, pobres rurales y urbanos, migrantes, etcétera. Los capitales que operan en esos territorios lo hacen mediante múltiples estrategias combinadas que les permiten apropiarse de ganancias extraordinarias o, al menos, competir por la realización de la tasa media de ganancia. Así es en el Sur Global, en donde de forma más clara – aunque no exclusivamente– opera la acumulación por despojo, la superexplotación del trabajo, pero también en donde la correlación de fuerzas sociales suele ser más desfavorable a las clases subalternas, las cuales son confinadas a vivir y trabajar en entornos peligrosos e

insalubres (Davis, 2008), además de ser tendencialmente empujadas a someter sus necesidades consuntivas a valores de uso nocivos, que son otro engranaje de la devastación del cuerpo social (Veraza, 2008).

2.3. Transformación tecnológica

Durante mucho tiempo, el debate público y el discurso político en buena parte de los países ha estado centrado en mostrar, por un lado, la esperanza en torno a que la tecnocracia representa grandes soluciones para la población y, por el otro, que la sociedad centrada en los avances vertiginosos de la tecnología no resuelve realmente los problemas fundamentales de la humanidad, sino que por el contrario generan otras dificultades altamente problemáticas y muy difícil de resolver (Wagner, 1992; Bauer, 2006; Zeuch, 2017; Deiminger, 2021). Se dice, por ejemplo, que las denominadas nuevas tecnologías, la transformación digital y el aumento de la eficacia energética basada en el desarrollo tecnológico, especialmente digital, serían capaces de generar significativos ahorros de emisiones contaminantes, produciendo una revolución en el campo medioambiental. Mientras tanto, empieza a ganar terreno la opinión internacional de que tales consideraciones, visiones y enfoques, por lo menos en el mundo tecnológico, no tienen efectos concretos suficientes.

Los análisis actuales de las ciencias sociales y humanas corroboran (Krotz, 2017; Huchler, 2018; Freidank, 2019; Von Hasseln, 2021; Goldmann, 2022), cada vez más, las tesis en cuanto a que no existe compatibilidad positiva entre la transformación tecnológica discriminada, escasamente controlada, y la ocupación laboral, por ejemplo. Si bien, el uso de nuevas tecnologías, en su sentido más amplio, tiende a aumentar los niveles productivos, la elaboración de grandes cantidades de productos diversos en poco tiempo, la versatilidad del transporte de los mismos, así como su almacenamiento y publicidad, las mismas no garantizan la permanencia o aumento de empleos a importantes sectores de la población que son afectados cotidianamente por la sustitución de sus fuentes de trabajo en casi todo el mundo. Warnken y Ronning (1989, 235) señala, por ejemplo, lo siguiente:

„Es relativamente indiscutible en el debate socioeconómico que los efectos directos sobre el empleo de las tecnologías modernas tienden a ser de naturaleza negativa, es decir, que el uso de nuevas tecnologías suele aumentar la productividad en los puestos de trabajo directamente afectados y, por tanto, reduce el empleo (*ceteris paribus*). Al mismo tiempo, sin embargo, existe un amplio acuerdo en que estas pérdidas de empleo se compensan mediante diversos mecanismos a nivel sectorial y macroeconómico. En el mejor de los casos, hay desacuerdo en cuanto al alcance y el desfase temporal de los efectos compensatorios sobre el empleo (Mettelsiefen y Barenz 1987 ofrecen una visión general al respecto). La cuestión de los efectos del uso de las nuevas tecnologías

Cástor David Mora y Astrid Wind

en la estructura de la mano de obra, es decir, la cuestión de los cambios inducidos por la tecnología entre las distintas categorías del factor trabajo -por ejemplo, edad, sexo, cualificación o actividad empresarial- se está convirtiendo cada vez más en el centro de atención de la evaluación tecnológica “.

La transformación tecnológica siempre ha sido un proceso social, además de técnico y científico, con consecuencias directas e indirectas de gran alcance para todos los seres humanos. Ella ha afectado a todos los ámbitos de nuestra vida, nuestras formas de actuar, pensar e interactuar local y globalmente. Con mayor frecuencia nos está transformando también a cada uno/a de nosotros/as y al mundo en que vivimos tanto en los aspectos personales como contextuales. Junto a todos estos componentes transformadores del mundo de nuestras vidas, también vemos que surgen muchas limitaciones; es decir, aparecen las tendencias conservadoras, lo cual tiene que ver con comportamientos psicológicos, sociales o técnicos aparecidos a raíz de los temores naturales de los seres humanos ante la avalancha de la técnica la tecnología o cuando nos encontramos imposibilitados para comprender, ajustarnos, manejar o aceptar la acelerada transformación tecnológica que domina buena parte de nuestra existencia, a pesar de que ella ha alcanzado proporciones de gran envergadura, alterando nuestras vidas, muchas veces sin darnos cuenta de sus consecuencias inmediatas o a largo plazo. A menudo nos encontramos ante nuevas formas socioculturales en relación con las tecnologías, lo cual requiere no sólo recursos económicos, sino tiempo y paciencia para comprenderlas y dominarlas adecuadamente.

En otras palabras, la transformación tecnológica nos presenta un nuevo desarrollo, puesto que el perfeccionamiento de tecnologías y productos técnicos conduce o a cambios constantes de nuestra forma de trabajar, vivir, pensar, consumir, producir e interactuar. Como consecuencia inmediata, asistimos ante un cambio en el comportamiento de las empresas y las personas, así como de los procesos, los métodos de trabajo, las relaciones entre el ser humano y las máquinas, las manifestaciones culturales y muchos otros aspectos de la vida, los cuales fueron inmutables hasta hace poco tiempo. Esta realidad no es nueva, puesto que siempre ha formado parte de las preocupaciones de investigadores/as, de manera personal, grupos de investigación en el ámbito local e internacional, pero también de organismos económicos, científicos o culturales, como el caso concreto de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL, 1995, 19), la cual consideraba, hace prácticamente tres décadas que:

„La importancia que tiene la transformación tecnológica en curso estriba en que afecta a casi todos los elementos del sistema económico-social. Así, genera nuevas formas de organización de la producción, introduce cambios en las relaciones de trabajo, permite una valorización del capital, distinta a las anteriores, específicamente en función del tiempo en que se

ejecuta el trabajo, y posibilita una mayor flexibilidad en la adaptación de la capacidad de producción a la demanda. No obstante, como cualquier otro régimen de acumulación, requiere formas institucionales que aseguren su funcionamiento. Por consiguiente, la nueva revolución industrial necesita institucionalizarse mediante leyes, reglamentos y compromisos que, entre otras cosas, regulen la forma de competencia, y las modalidades de intervención estatal. Sin embargo, tan importante como la institucionalización formal, es la existencia de un sistema de valores o de representaciones sociales que le sirvan de sustentación. En síntesis, para utilizar un concepto hoy día en boga, requiere una "reglamentación global", esto es, un "conjunto de formas institucionales, prácticas y costumbres que actúan como fuerzas iniciativas o coercitivas sobre los agentes económicos, a fin de garantizar que su comportamiento se ajuste a las necesidades que plantea la reproducción de la acumulación".

Esto significa que desde hace mucho tiempo se ha advertido claramente que las tecnologías se han introducido en nuestras vidas cotidianas, algunas veces sin darnos cuenta, logrando transformar buena parte de los ámbitos de la vida, tales como la política, los negocios, la formación, la educación, la salud, la alimentación, el tiempo libre, la diversión y, por supuesto, las relaciones de producción en general. En la actualidad no sólo utilizamos la tecnología digital para establecer y mantener relaciones e intercambios con numerosas personas en diversas partes del mundo, sino que también hemos generado un alto nivel de dependencia tecnológica proveniente de otras áreas de la técnica y la tecnología como por ejemplo los electrodomésticos, la movilidad y la diversión.

Los juegos digitalizados no sólo se han convertido en una moda que ha llegado para quedarse, sino que han generado altos niveles de dependencia en buena parte de la población joven y adulta en todo el mundo. El desarrollo de software y aplicaciones ha alcanzado niveles impensables hace sólo una década, nuestra vida cotidiana depende en gran medida de muchas de las aplicaciones, las cuales abarcan temas relacionados con el deporte, la nutrición, la comunicación, el estudio, la medicina, el transporte, etc. Hoy, parece ser que las potencialidades físicas e intelectuales naturales propias del ser humano ya no son suficientes para su apropiado desenvolvimiento personal, social y productivo, puesto que buena parte de la población, especialmente jóvenes, llevan sobre sus cuerpos aparatos tecnológicos diversos y casi nunca los dejan a un lado; en otros casos, forman parte intrínseca de sus propios cuerpos porque han sido implantados debajo de su piel. Con frecuencia vemos que salen al mercado más equipos y aparatos llamados inteligentes, tales como los relojes que miden permanentemente el pulso y el latido de nuestros corazones, aún en momentos inesperados, pero también cuentan nuestros pasos, nos dicen cuántas calorías nos hace falta durante el día, cuántas hemos perdido haciendo un determinado deporte o movimiento, nos indican cuándo debemos levantarnos y nos proporcionan un registro de la intensidad de nuestro sueño (Goodfellow, Bengio y Courville,

2016; Busch, 2017; Huchler, 2018; von Hasseln, 2021; Deiminger, 2021; Goldmann, 2022).

Con frecuencia buscamos datos e informaciones de manera digital, dejando la lectura de los libros a un lado, sometiéndonos al dictamen de las máquinas en cuanto a logro de nuestros aprendizajes. Hay quienes consideran, inclusive, que no hace falta estudiar más, puesto que las máquinas se encargarán de todo, de producir lo que necesitamos o realmente no necesitamos, de hacer libros, construir las mismas máquinas para la producción, la movilidad y la industrialización, etc. Se pretenden, entonces, lograr una sociedad donde hará falta sólo máquinas, pero no seres humanos; éste sería definitivamente el fin de la humanidad, en caso de que la misma no desaparezca antes por motivo de los complejos y contaminantes procesos de industrialización que hemos tenido, especialmente desde 1750, tal como lo hemos analizado la Dra. Wind y mi persona en otras oportunidades (Mora y Wind, 2023a y 2023b).

Estos procesos de transformación tecnológica son utilizados actualmente para organizar la estructura de una sociedad, por muy compleja que pueda ser. Cualquier sistema, pequeño, mediano o grande, puede ser constituido y regulado de manera casi independiente de la intervención directa de los seres humanos. Y, seguramente, llegará el momento en el cual tal organización, regulación y control será totalmente manejado por las máquinas e independiente de toda acción e influencia humana. Estas transformaciones tecnológicas aceleradas producirán cambios socioculturales y humanos, produciendo formas de comportamiento e interacción diferentes a las conocidas hasta el presente. Estos avances tecnológicos, sin embargo, no siempre benefician a todas las poblaciones o países de manera equitativa o igualitaria, por el contrario, hay regiones, como el caso del continente latinoamericano y caribeño que no han sabido aprovechar, tal como ha ocurrido con otras regiones del mundo, las ventajas del proceso de transformación tecnológica mundial, tal como la misma CEPAL (1995 y 2021, 51) lo ha manifestado en varias oportunidades:

„Con una perspectiva de más largo plazo, en los últimos 60 años se ha observado una creciente divergencia entre la productividad de la región y la de las economías más desarrolladas y emergentes, que se ha acentuado particularmente a partir de los años ochenta (véase el gráfico III.2). Contrariamente a lo ocurrido en los países desarrollados y las economías emergentes de Asia, los países de la región no han aprovechado los beneficios de las grandes olas de transformación tecnológica, en particular de la revolución digital que comenzó en los años noventa y de la más reciente y aún incipiente era 4.0. En contraste con lo ocurrido en la región, las economías de alto crecimiento han aprovechado la oportunidad de acelerar la productividad mediante grandes inversiones y compromisos con la adopción de nuevas tecnologías. Por ejemplo, después de la segunda mitad de los años sesenta, la República de Corea experimentó un rápido crecimiento

acompañado de la transformación sectorial de su industria y de la incorporación masiva de tecnología en sus actividades productivas. De manera similar, hacia los años ochenta la provincia china de Taiwán llevó a cabo un ambicioso plan de industrialización de la economía. En la actualidad, su sector tecnológico es uno de los más competitivos a nivel mundial, en especial en lo referido a la elaboración de componentes electrónicos y computadoras “.

La transformación técnica y tecnológica no es neutral, puesto que ella afecta directamente a cada persona de manera colectiva e individual, modificando la personalidad, los comportamientos, las creencias, las posiciones políticas, etc. La tecnología está explícita e implícitamente muy cerca de cada sujeto, tal vez de todas las personas. Ella está vinculada a cada ser humano y a la totalidad de su propia existencia, aún en quienes comprensiblemente desean o quieren estar separados o pocas influencias por ella. Tanto los procesos comunicativos como las percepciones y representaciones del mundo están mediadas e influidas por las tecnologías, no sólo las digitales, sino la tecnología en general. Los artefactos tecnológicos nos permiten visualizar con mayor rapidez, nitidez y precisión aspectos o fenómenos al interior de la persona, en la naturaleza o en el cosmos que jamás podríamos verlos con nuestras facultades físicas naturales. La vida cotidiana depende en buena parte del uso de algún medio tecnológico, abriendo las posibilidades de acceso y comprensión refinada del mundo local o lejano. Esta realidad difícilmente insuperable nos obliga inexorablemente a analizar diferentes elementos explícitos e implícitos que caracterizan a las propias tecnologías, pero que también influyen en la concepción actual y futura del propio ser humano, tal como lo señalan muchos/as actores/as que se han ocupado del tema desde hace varios años (Hotz, 1981; Ominami, 1986; Schettkat, y Wagner, 1989; Wagner, 1992; CEPAL, 1995 y 2021; Bauer, 2006; Castells, 2013; Krotz, 2017; Zeuch, 2017; Deiminger, 2021; entre muchos/as otros/as).

Aunque el ser humano ha estado (y seguirá estándolo) aferrado a la naturaleza, por su propia esencia y dependencia, la tecnología ha permitido, desde tiempos prehistóricos que ese mismo ser humano se apoye en ella para superar las dificultades que han caracterizado a la naturaleza, pero también para dominarla, explotarla e, inclusive, destruirla. La tecnología consiste, por lo tanto, en todos aquellos artefactos construidos cuidadosa y objetivamente por los seres humanos para poder tratar con la naturaleza, con los demás seres humanos y, por supuesto, con la misma tecnología. En este sentido, la tecnología está directamente relacionada con el tratamiento de la naturaleza por parte de los seres humanos, en primer lugar, pero también establece una relación entre los mismos seres humanos, en segundo lugar y, por último, una relación interna entre las mismas formas o tipos de tecnología. De esta manera, debemos entender el concepto de tecnología de manera muy amplia que nos permita comprender y abarcar la totalidad de las cosas, de las relaciones e interacciones entre las personas, entre las máquinas, entre los

artefactos tecnológicos propiamente dichos, así como la tradicional consideración de la relación ser humano-naturaleza. La sociedad, la naturaleza y el ser humano están actualmente afectados por el auge vertiginoso de la transformación tecnológica, especialmente de la tecnología digital. Deiminger (2021, V), por ejemplo, nos dice al respecto lo siguiente:

„Las empresas son sistemas sociales que, a su vez, están integrados en la sociedad como un sistema social superior. Por tanto, se ven influidas por los procesos de cambio social y contribuyen a configurarlos. Un motor clave de los procesos de cambio social es el desarrollo tecnológico, que se produce de forma continua y tiene regularmente un considerable efecto transformador. Este importante proceso de transformación tecnológica, que se describe con el término "digitalización", se viene produciendo a escala mundial con gran dinamismo desde hace algún tiempo. Se manifiesta de formas muy diversas e impregna todos los ámbitos y dimensiones de la sociedad, así como las funciones en las empresas“.

La técnica siempre tiene un propósito, una finalidad que ayuda al ser humano en la realización de una tarea, de una actividad específica. La técnica, a diferencia de la naturaleza, es artificial, está creada por el ser humano, mientras que la naturaleza tiene su finalidad en sí misma, en su propia esencia y existencia. La ventaja que tiene el ser humano con respecto a la naturaleza es su capacidad de emancipación, de liberación y por supuesto de creación. Los avances tecnológicos que son producto de la creación e inventiva humana le permiten al ser humano ser más independientes de la naturaleza, pero obviamente con sus limitaciones, puesto que hoy podemos comprobar que sin la naturaleza jamás podría seguir existiendo el ser humano en el planeta. Todas las personas dependemos directa e indirectamente de la naturaleza, independientemente de que la transformación tecnológica nos haya ayudado a ser más libres con respecto a ella.

La transformación tecnológica que vivimos actualmente ha alterado no sólo al cuerpo humano, su psiquis, su personalidad y su comportamiento, sino que también ha establecido una nueva forma de relación con la naturaleza, impensable hace sólo unas cuantas décadas. Hoy nos encontramos ante la trasgresión o superación de los límites que establecían una cierta barrera entre el funcionamiento de la naturaleza, especialmente del ser humano, y las posibilidades de intervención directa por parte de la acción humana. La biotecnología, por ejemplo, la digitalización de los artefactos tecnológicos ha permitido una sofisticación de las actividades humanas en cuanto a la alteración de los comportamientos naturales propiamente dichos. Esta alteración y transformación, producto de la acción e inteligencia humana, ha traído como consecuencia, por otra parte, una actitud de prevención y advertencia tanto ética como política, debido a que se ha sobrepasado en

cierta forma los límites naturales que han determinado la vida de las especies, en especial la del ser humano.

El proceso de transformación tecnológica, que va mucho más allá que la simple digitalización que está muy de moda en la actualidad, comprende diversos aspectos, tales como: artefactos y objetos creados históricamente por el ser humano, procesos científicos complejos intra e interdisciplinarios, tecnologización de la vida, formas y métodos para hacer las cosas, herramientas de trabajo y producción, entre otros, todos ellos permiten que las personas nos hayamos mecanizado de manera acelerada durante la última mitad del siglo pasado y lo que va del presente siglo. Es necesario analizar el concepto y las consecuencias de la transformación tecnológica desde diversas perspectivas científicas, disciplinarias y teóricas, puesto que la tecnología comprende prácticamente la totalidad del mundo de vida actual de nuestras sociedades. Esta compleja transformación tecnológica requiere de reflexión científica, puesto que llegará el momento en que la misma tenderá a suplantar al ser humano en muchas de sus actividades, percepciones, omisiones y comportamientos.

Debido a los acelerados procesos de transformación tecnológica que ha experimentado la humanidad durante los últimos setenta años, está apareciendo una nueva forma de analizar científica y metódicamente sus consecuencias inmediatas para el ser humano, por un lado, pero para las sociedades y la propia naturaleza, por el otro. Aquí es necesario profundizar la discusión en cuanto la distinción entre los seres humanos y las máquinas, la caracterización de ambos en cuanto a su papel en la existencia de la vida en nuestro planeta, nuestras actuaciones críticas, políticas y éticas en relación con el desarrollo tecnológico que comprende hoy a casi la totalidad de nuestras sociedades. Es necesario, discutir hasta dónde podemos dejar que la tecnología nos arrastre, conduzca y determine nuestras propias vidas, ello implica el análisis de aspectos como la implantación de artefactos tecnológicos en el cuerpo humano, la inteligencia artificial, la cibernética, la robótica, entre otros, pero también requiere la investigación de los altos niveles de dependencia a los cuales estamos siendo sometidos, la manipulación de las mentes, la acumulación de grandes cantidades de datos e informaciones que tienden a beneficiar sólo a ciertos grupos de poder, entre otros asuntos vinculantes.

Igualmente, es necesario advertir que este vertiginoso proceso de transformación tecnológica no sólo traerá como consecuencia que las máquinas sustituyan a los seres humanos en muchas de sus actividades, sino que la tendencia consiste en que ellas adquieran autonomía propia, generando su propio mundo controlador de la vida humana. Nuestra preocupación fundamental está centrada esencialmente en dos aspectos, uno en torno a qué sucederá realmente con la naturaleza, producto de la

transgresión de los límites de la tecnología en relación con su propio funcionamiento y, en segundo lugar, cuál será y cómo será el nuevo ser humano que resultará de la permanente relación de dependencia tecnológica.

El debate está centrado en dos posiciones, una que insiste en los peligros latentes de tales procesos de transformación tecnológica, cuestionables casi en su totalidad y, la segunda, en la euforia de grandes mayorías de la población que ven a la tecnología como la panacea para resolver la totalidad de los problemas que aquejan a la humanidad. Ambas posiciones se aferran en pensamientos dicotómicos, contradictorios entre sí, mientras tanto existe, por otra parte, un conjunto de consorcios multimillonarios que siguen creando e inventando, cada vez con mayor agresividad, múltiples artefactos, métodos y elementos tecnológicos con la finalidad de acumular mayor capital y, en última instancia, controlar a la humanidad en su totalidad, sin que exista posibilidad alguna de reacción contraria.

2.4. Transformación humana

Este es uno de los temas más complejos en el campo de la antropología, la educación, la ética, la filosofía, la tecnología, la ontología y la epistemología, el cual requiere de un cuidadoso y profundo análisis que escapa lamentablemente de los objetivos del presente trabajo. A pesar de esta circunstancia, trataremos de mostrar en los siguientes párrafos algunos aspectos caracterizadores del tema relacionado con la transformación humana, haciendo hincapié en la intrincada relación entre tecnología y ser humano, tal como lo hemos venido desarrollando en párrafos anteriores. Uno de estos temas problemáticos consiste precisamente en la corriente antropológica actual que trata el tema del transhumanismo, el cual tocaremos al margen de nuestro análisis. Sobre el particular existe una importante cantidad de bibliografía que se ocupa de este aspecto (Sloterdijk, 2009; Bostrom, 2014; Sorgner, 2016; Wagner, 2017; Spreen, Flessner, Hurka y Rüter, 2018; Bostrom, 2018 y 2020; Schlemm, 2019 y 2021; Loh, 2023). Los estudios están focalizados, por lo menos, en tres grandes grupos. El primero se centra en ver las bondades, posibilidades y hasta “milagros” del transhumanismo, el segundo observa con preocupación, crítica y angustia este desarrollo, mientras que el tercero se enfoca más en una posición intermedia, conciliadora y propositiva. Una de las investigadoras que viene desarrollando algunos trabajos muy importantes críticos y constructivos en torno a la problemática del transhumanismo es la científica y filósofa Annette Schlemm (2019 y 2021, s/p), quien se opone a la posibilidad real, por cierto, de separar a la conciencia y el espíritu humanos de los aspectos biológicos y sociales que determinan, en última instancia la esencia y existencia del ser humano. Ella hace una férrea crítica, basada fundamentalmente en la teoría crítica de la sociedad, a la tendencia reduccionista de la inteligencia humana,

transformándola y sustituyéndola por una supuesta inteligencia artificial, sustentada en la algoritmización de la vida y del ser. La autora señala:

„El transhumanismo sigue considerándose humanismo porque comparte el respeto por la razón, la ciencia y el progreso. Sin embargo, el radicalismo con el que los transhumanistas prevén o desean cambios en la humanidad va más allá del humanismo. Los posthumanistas van un paso más allá. Para ellos, la ciencia y la tecnología deben conducir al desarrollo de seres que sólo vean en la especie humana natural a sus antepasados. Se trata sobre todo de la herencia y la continuación del intelecto. Cuando la "naturalidad" en el sentido de enfermedad, mortalidad y muerte pueda ser sustituida por una "inteligencia artificial" (IA) perfecta, sólo entonces se cumplirá el destino de los humanos. En última instancia, tal y como lo ven los posthumanistas, es la forma de ser mejor y más inteligente la que decide la lucha por la supervivencia. En vista del aumento casi exponencial del rendimiento de los ordenadores, cabe esperar que pronto alcancen y superen al del cerebro humano. En 2005, Ray Kurzweil denominó "singularidad" al momento en que se produce esta transgresión...Es nuestra decisión y responsabilidad someternos o resistirnos a la impresión de la apariencia objetiva y, por tanto, a la visión trans y posthumana aparentemente predeterminada. Si comprendemos las razones de esta apariencia, también podremos entender por qué la resistencia requiere no sólo una crítica de la ideología, sino también un cambio social. Se trata de humanizar el mundo en lugar de ampliar o sustituir artificialmente a los seres humanos “.

Ahora bien, tomando en cuenta muchos de los planteamientos expresados por los/as autores/as antes mencionados/as (Sloterdijk, 2009; Bostrom, 2014; Sorgner, 2016; Wagner, 2017; Spreen, Flessner, Hurka y Rüter, 2018; Bostrom, 2018 y 2020; Schlemm, 2019 y 2021; Loh, 2023), y apoyándonos siempre en la teoría crítica y política de las sociedades, veremos a continuación algunas componentes fundamentales de la transformación humana, especialmente desde los ámbitos formativos, sociales y naturales, dejando el tema de la transformación humana centrada en la tecnología que profesa la ideología antinatural del transhumanismo y posthumanismo para algún ensayo posterior, así como para aquellas personas que estén interesadas en continuar discutiendo esta importante temática que realmente nos afecta actualmente a todos/as.

Desde tiempos remotos, tal vez desde la misma existencia del humano, tanto la mujer como el hombre son parte subjetiva y objetiva de transformación. Cada una/o de nosotras/os está sometida/o a procesos complejos de evolución y cambio, en unos casos producto de nuestra propia relación con la naturaleza y, en otros casos, como resultado de la educación. Este último aspecto es de gran interés para nuestro análisis. Ya hemos señalado en varias oportunidades, en algunos apartados del presente trabajo, que desde siempre hemos moldeado a la naturaleza, buscando formas de adaptarla a nuestras

necesidades e intereses, pero también hemos tenido que adaptarnos a ella, puesto que la naturaleza también tiene sus propias estructuras, sus propios principios y sus propios comportamientos, muchos de ellos indeterminados o inimaginables por los seres humanos. De esta manera se ha establecido una relación alarmante compleja entre la naturaleza y el ser humano que permite la conformación-desarrollo del proceso de transformación mutua (Jonas, 1984; Lewontin, Rose y Kamin, 1987; Gastó, 1979; Descola y Pálsson, 2001; Habermas, 2002; González de Molina y Toledo, 2011).

Nos interesa especialmente analizar el tema de la transformación del ser humano desde el punto de vista de la educación, lo cual incluye obviamente los procesos de socialización, enculturación y las diversas maneras de formación formal, informal y no formal (Mora, 2019 y 2009b). Si bien, existen en la actualidad algunas tendencias teórico-prácticas orientadas a deshumanizar a la educación, convirtiéndola en una vía para el desarrollo de competencias, en su mayoría enfocadas en la profesionalización técnica (Mora, 2010 y 2012), el ideal transformador y formativo de la misma sigue aún vigente. La filosofía de la educación contemporánea, desde el punto de vista ontológico, pretende centrar la educación y la formación en objetivos ajenos a los procesos de humanización, concientización y transformación, tal como ha sido trabajado ampliamente por buena parte de los filósofos de la educación crítica, especialmente por parte de Paulo Friere (2009).

La educación, formación, pedagogía y didáctica críticas abogan no sólo por la autoeducación de las personas en relación con sus propios contextos sociales, humanos, naturales, concretos, abstractos y lejanos, sino también en correspondencia con el desarrollo de posicionamientos sociocríticos que contribuyan a la profundización de los procesos de transformación de la propia naturaleza del ser y la totalidad de las realidades sociales, económicas, políticas y medioambientales (Mora, 2009a y 2009b). La transformación del ser humano pasa necesariamente por la interacción crítica entre el yo propiamente dicho y el mundo en su profunda complejidad. Esto significa que la naturaleza interior de la persona está determinada por la influencia permanente del mundo y, viceversa, éste será modificado a partir de los elementos caracterizadores de la propia naturaleza humana. Este doble reflejo encierra tanto un proceso de humanización, formación y transformación crítica del sujeto como una modificación constructiva de los elementos caracterizadores de la propia naturaleza. Cada persona se educa y es educada, se forma y es formada, se transforma y es transformada siempre en relación con las demás personas y con el mundo, sea éste social, natural, técnico o cultural. En este sentido, no existe una educación-formación aislada o independiente de lo/as demás seres humanos y el mundo de vida. Nadie se puede educar en abstracto o en mundos aislados de los contextos, realidades y naturaleza, puesto que el ser humano es por su propia esencia un ser

natural que se modifica y modifica en relación con el exterior a su propio ser, en relación con sus interacciones recíprocas humanas y socrionaturales.

Es importante señalar que tanto la socialización y la enculturación como la educación-formación crítica implican la transformación del ser humano en todos los sentidos. La formación en favor de la transformación profunda del ser no sólo incorpora el componente humanístico fundamental de la autoeducación, sino que contiene además los aspectos fundamentales antropológicos y existenciales que caracterizan la educación/formación crítica transformadora. Esto significa que existe un entrecruzamiento entre el propio esfuerzo del ser para educarse autodidácticamente, siempre en relación con el mundo de vida, y su formación con base en complejos procesos pedagógico-didácticos que, en su mayoría, forman parte de la educación formal escolar institucionalizada.

La educación debe ser considerada como el camino formativo-transformador del ser en correspondencia con el tratamiento de situaciones problemáticas que lo afectan directa e indirectamente. Es decir, toda actividad pedagógica y didáctica que pretenda ser formativa y transformadora debe necesariamente tomar en cuenta aquellos elementos contradictorios que la mediatizan. El conflicto contradictorio es el que ha permitido a los seres humanos llegar a la obtención de soluciones, mediante las estrategias metódicas apropiadas, de los problemas tratados y, con ello, a la constitución del acervo científico y tecnológico disponible por la humanidad en la actualidad. Tanto los conocimientos como los procedimientos son los que han llevado a transformar al ser, humanizándolo en la mayoría de los casos; sin embargo, esta transformación también tiende a ser deshumanizadora por causa de la carencia de una formación sociopolítica y crítica, especialmente en cuanto al manejo y uso del saber científico y tecnológico. Toda situación problemática como punto de partida para la comprensión, dentro y fuera de la institución escolar, puede conducir obviamente a la aparición de nuevas estructuras de interacción, por un lado, y de nuevos saberes y conocimientos científicos, por el otro, así como también el surgimiento de nuevas herramientas e ideas tecnológicas.

Los seres humanos, en cualquier cultura y momento histórico determinado, siempre han estado en relación con otros seres humanos, estableciendo complejas redes de interacción, comunicación e, inclusive, interdependencias. Tales interrelaciones van más allá de simples contactos e intercambios de informaciones superficiales, tal como podría ocurrir con la interconexión mediática predominante actualmente; ellas establecen en esencia mecanismos de socialización y enculturación que ayudan a sostener la cultura de los pueblos durante siglos, sobreponiéndose a las vicisitudes que podrían poner en peligro la continuidad de la propia vida humana. Esta compleja relación entre los seres humanos está basada en prácticas, también

complejas, determinadas por la formación integral del sujeto y la influencia ejercida por el mundo en sus diversas manifestaciones. En este sentido, la continuidad transformación humana podría mirarse desde la relación ser-ser-mundo, mediatizado por los complejos procesos de interacción, acción, comunicación y producción, tal como lo señalaba sabiamente Paulo Freire (1967, 28):

„El concepto de las relaciones de la esfera puramente humana guarda en sí, como veremos, connotaciones de pluralidad, trascendencia, crítica, consecuencia y temporalidad. Las relaciones que el hombre traba en el mundo con el mundo (personales, impersonales, corpóreas e incorpóreas) presentan tales características que las diferencian claramente en meros contactos, típicos de la esfera animal. Entendemos que, para el hombre, el mundo es una realidad objetiva, independiente de él, posible de ser conocida. Sin embargo, es fundamental partir de la idea de que el hombre es un ser de relaciones y no solo de contactos, no sólo está en el mundo sino con el mundo. De su apertura a la realidad, de donde surge el ser de relaciones que es, resulta esto que llamamos estar con el mundo“.

Aquí debemos agregar que la transformación humana tiende a ser potenciada en la medida que intervienen directa e indirectamente los procesos formativos formales, no formales e informales. La formación del sujeto siempre tiene lugar, además de las interrelaciones mencionadas por Friere (1965), en contextos educativos y formativos donde intervienen otras personas que por lo general han adquirido experiencias prácticas y teóricas previas. Esto es explicado ampliamente por la teoría histórico-cultural desarrollada en la Unión Soviética durante la tercera y cuarta décadas del siglo pasado (Lev Vygotsky, 1984 1987; Luria, 1979a, 1979b y 1980 y Davydov, 1986).

En este sentido, podríamos considerar que la educación-formación tendría que ser entendida como una acción transformadora del ser y del mundo, lográndose con ello la transformación humana a la cual nos referimos en este apartado. Esta importante aseveración deber estar siempre presente en nuestras mentes y acciones, puesto que ha surgido, en el marco de las denominadas nuevas tecnologías de la comunicación e información, ciertas tendencias que pretenden colocar a las máquinas y la tecnología digital por encima de las potencialidades humanas, relegando al ser a un simple consumidor y manipulador de artefactos técnico-digitales, cuyas consecuencias podrían ser desastrosas en cuanto al desarrollo de la propia inteligencia, de la autodeterminación del ser y sus capacidades creadoras-transformadoras.

Lo más importante de todas estas teorías progresistas que han tratado el tema de la transformación humana mediante la implementación de complejos procesos formativos-educativos, consiste precisamente en mostrar que la

esencia de dicha transformación no está anclada única y exclusivamente en el individuo, aislado del mundo y de las demás personas, sino en la colectividad que es la que realmente posibilita la riqueza de las interrelaciones e interacciones humanas. Es decir, el ser humano no es concebido ni considerado como un ser individual, sino como un sujeto que aprende y enseña, enseña y aprende, tal como lo explicaba sabiamente Paulo Freire (1970 y 2000). La socialización, enculturación, educación y formación de los sujetos, colectivamente hablando, no puede ni debe enfocarse en la pura esencia del ser individualizado, en sus potencialidades cognitivas únicamente o sólo en sus habilidades y estrategias particulares, sino que además de tal desarrollo potencial del sujeto, también debe ser considerado en un contexto cambiante, multifacético, problemático y, muy especialmente, determinado por la complejidad de las relaciones en y con otros seres humanos. Estas aseveraciones coinciden con los planteamientos realizados, ya hace una década, por los filósofos de la pedagogía antropológica Wulf y Zirfas (2014, 12-13), quienes señalan lo siguiente:

„Actualmente se analizan imágenes pedagógicas de la humanidad en un intento de reconstruir la historicidad de perspectivas, métodos y contenidos utilizando los patrones de pensamiento y modelos de diferentes disciplinas, filosofía, etnología, biología, psicología, estética, historia, literatura y estudios culturales, etc. Se les critica categóricamente por su fijación tradicional en una pedagogía normativa y homogeneizadora de la naturaleza humana. Lo que los humanos son, pueden llegar a ser o deberían ser es histórica y culturalmente variable y, por lo tanto, nunca puede determinarse en términos absolutos. Lo que lo constituye a una persona no se encuentra detrás, sino en manifestaciones históricas, culturales y biográficas concretas; lo que hace especiales a los humanos es su diversidad y potencialidad. En este contexto, se trata de cómo la antropología educativa puede problematizar y pluralizar sus construcciones sin, por un lado, abandonar la cuestión del ser humano y, por otro, sin reducir al ser humano a una característica central“.

Como conclusión, podríamos señalar que existe una importante coincidencia entre las teorías pedagógicas y antropológicas que se han ocupado de la transformación del ser humano mediante y a través de los procesos formativos, en cuanto a que ésta no tiene lugar fuera de las realidades concretas que caracterizan al mundo de vida y mucho menos de las relaciones con los demás seres humanos; es decir, la educación y la formación jamás tienen lugar en mundos abstractos, separados de las realidades sociohistóricas y culturales donde se ha socializado y enculturizado el ser en cualquiera de sus momentos históricos-contextuales de su propia existencia.

2.5. Transformación política

Ahora bien, el concepto de transformación política forma parte fundamental del lenguaje de actual de las ciencias sociales, especialmente de las ciencias políticas, el mismo ha estado asociado históricamente a los movimientos y luchas políticas de las clases trabajadoras a lo largo y ancho del planeta, especialmente los países periféricos, los mal llamados países subdesarrollados. Aunque el concepto de transformación política podría tener muchas connotaciones (Quijano, 1997; Rawls, 1971 y 1993), este concepto está más referido al cambio o transición de formas de gobiernos capitalistas a formas de gobiernos más participativos, protagónicos, inclusivos y auténticamente democráticos; es decir, a la conformación y consolidación de gobiernos de izquierda o socialistas. Las ciencias políticas, obviamente, se encargan de analizar cuidadosamente tales procesos de cambio, los factores determinantes del mismo, los criterios e indicadores de su caracterización sociopolítica y, por supuesto, los aspectos relacionados con su consolidación.

Las tendencias democratizadoras y socialistas han tenido, históricamente hablando, sus diversos momentos, altibajos, éxitos y retrocesos, pero sigue siendo la única opción para la superación de los grandes males y problemas que han aquejado a la humanidad, habiéndose acentuado durante las últimas décadas. Para quienes sostienen posiciones conservadoras en torno a la democracia o que defienden la democracia liberal, centrada en el mercado y el capital, la transformación política estaría orientada a fortalecer la economía de mercado, el neoliberalismo y la democracia representativa. Sin embargo, estos modelos de sociedad, economía, política y democracia han demostrado su gran fracaso durante los últimos años, puesto que los problemas centrales de la humanidad no han sido resueltos; por el contrario, sus causas y consecuencias se han agravado profundamente. La lógica teórico-práctica de la producción y el consumo masivo, como medio para lograr la felicidad de la población, no es sostenible a largo plazo, no es viable y sólo genera mayor desigualdad, miseria, exclusión y discriminación de las grandes mayorías, superando de manera más del 80% de la población mundial.

A toda esta problemática debemos agregar que los gobiernos, los empresarios, los políticos y la población, en su mayoría, de los países altamente tecnificados e industrializados no están de acuerdo con compartir sus ganancias, detener su desenfrenado abuso en el consumo de recursos renovables y no renovables, puesto que sencillamente va en contra de su bienestar, seguridad y estabilidad. Es decir, no existe en tales sociedades, gobiernos y políticas el mínimo interés en contribuir a la superación de los grandes problemas que aquejan a la humanidad, salvo aquellos mecanismos ineficientes de cooperación internacional e intervención política o militar.

Por supuesto que no será posible la conformación de un equilibrio político mundial, tal como lo anhela la élite capitalista globalizada, dado que su objetivo principal es impulsar procesos de transformación política que estén dirigidos única y exclusivamente a la imposición del modelo capitalista mundial y la correspondiente democracia representativa liberal que responda a consolidación y fortalecimiento de dicho modelo. Unido a estos dos elementos está la imposición unidireccional de un conjunto de normas, valores, principios y comportamientos, que tienen como esencia la transculturización mundial, eliminando de raíz las demás culturas no occidentales. Según la teoría de la transculturización, si no se logra la homogenización de las culturas en torno al sistema capitalista mundial y la democracia representativa neoliberal, no habrá paz, tranquilidad, armonía, desarrollo e inclusión mundial. Es decir, para ellos la única forma de la superación de la totalidad de los males que aquejan a la humanidad, en su mayoría provocados por la existencia de tales modelos, consiste en la imposición mundial de una sola cultura, aquélla donde predomina el capital y la representatividad democrática, impidiendo otras formas o modelos socioeconómicos, políticos y democráticos, más participativos, auténticos, masivos, humanos e inclusivos.

Lo que no ha entendido mucha gente es que el modelo económico, social, productivo y consumista de las sociedades capitalistas no es posible, matemática, social y ambientalmente visto; él podría ser funcional, tal como existe en la actualidad, en ámbitos restringidos, pero con costos inmensamente grandes para el planeta y la humanidad. Realmente no existen Estados o Naciones frágiles, débiles o pobres, sino más bien injusticia debido a dos aspectos fundamentales: a) El saqueo de los recursos renovables y no renovables por parte de unos pocos países dominantes del mundo, y b) La desigualdad científica, tecnológica e industrial constituida históricamente también por dichos países egoístas que impiden su democratización mundial. El pretendido desarrollo sociopolítico y económico basado en la selección ejemplar de algunos países periféricos no ha dado resultado, menos cuando pensamos en su ampliación o extrapolación global.

Entonces, el concepto de transformación política no puede ser entendido ni limitado a la idea de democratización, cambio de régimen, superación de las dictaduras o implementación de un único modelo de producción, consumo e interacción sociopolítica, tal como lo creen y desean ciertos académicos/as, políticos/as, economistas y futuristas. Tiene que ver más bien con procesos realmente revolucionarios que cambien profunda y radicalmente las relaciones de poder, las estructuras gubernamentales y los modelos de producción, consumo e interacción sociocultural. De esta manera, entendemos la transformación política como un medio consistente en revolucionar totalmente las estructuras e infraestructuras prevalecientes en las actuales sociedades inhumanas e injustas con la finalidad de alcanzar un nuevo modelo de sociedad mundial plural que respete la esencia humana en todos sus sentidos

y, por supuesto, la existencia en el tiempo y espacio del mundo de vida natural. La transformación política debe convertirse en un proceso que tendría un punto de partida (actuales condiciones problemáticas locales e internacionales), un proceso activo complejo (actividades revolucionarias altamente participativas) y punto de llegada exitoso (lograr la conformación de nuevas sociedades totalmente diferentes a las existentes). Las realidades cotidianas actuales y el entorno internacional del momento histórico que estamos viviendo.

Por supuesto que la mayor parte de las intenciones de transformación política no necesariamente llevan a un cambio profundo de las sociedades, cambiando por ejemplo ciertos modelos de Estado-Nación por otros, lo cual sería deseable en las circunscritas contradictorias actuales, sino más bien a la implementación de algunas reformas parciales como ocurre con frecuencia cuando se decide cambiar la constitución política de un determinado Estado. Por supuesto que no todos los conflictos políticos conducen directamente a la desaparición del respectivo modelo de Estado-Nación que se desea transformar, sino que en la mayoría de los casos ocurren ciertos cambios en las estructuras estatales existentes, abriendo paso a modelos híbridos como podría ocurrir, por ejemplo, con la economía o las diversas formas de participación democrática, estructuración de las elecciones, entre otros. La mayor parte de tales transformaciones pacíficas o violentas tiene como desenlace ciertos acuerdos, consensos o compromisos entre las partes, sin que exista una profunda transformación política. En todo caso, el orden y la estructura estatal se mantienen, se conservan intactas, evitando las rupturas definitivas que provocarían un cambio profundo y radical de las condiciones existentes.

La transformación política o cambio profundo del orden político e institucional tiene que ver directamente con la superación de las contradicciones existentes en las estructuras del poder establecido. Ello implica obviamente un rompimiento de la supuesta legitimidad suministrada o bien por la población mediante el voto popular en la tradición de las democracias representativas o bien mediante otros mecanismos de obtención del poder, tales como golpes de Estado, movimientos revolucionarios, continuidad en el poder mediante mecanismos leguleyos, entre otros aspectos. La transformación política también puede obedecer a la incorporación de cambios radicales de buena parte de la estructura e infraestructura de los Estados en el marco de la propia institucionalidad, tal como ocurre con el desarrollo de referendos constitucionales, acuerdos parlamentarios, todo lo cual podría tener lugar en una determinada sociedad sin que exista la deslegitimación del Estado existente, siendo él quien impulse, desarrolle y consolide la organización de tales transformaciones, manteniendo el régimen burocrático utilitario que determina a la larga la funcionalidad de la estructura estatal. En este sentido, estaríamos en presencia de dos formas de transformación política, una más

radical, la cual cambiaría en profundidad el orden establecido, incluyendo hasta mecanismos de violencia sociopolítica y militar, mientras que la segunda tendría lugar de forma concertada, pacífica, estatal y acordada; en muchos casos entre los sectores y grupos de poder.

En cualquiera de los dos casos de transformación política, se verían afectados positiva y/o negativamente por lo menos cuatro niveles de la estructura estatal existente. En primer lugar, el conjunto de gobernantes que temporalmente mantiene el poder producto de su elección u otra forma institucional o no institucional; en segundo lugar, las élites económicas y oligarcas que mantienen el poder socioeconómico de manera más duradera, en la mayoría de los casos independiente de la existencia de una u otra forma de asociación política (desde la ultraderecha hasta la izquierda conservadora); en tercer lugar, la estructura militar que también responde a los intereses de la oligarquía y los gobernantes temporales; y, por último, la comunidad nacional o el mismo pueblo oprimido que, aunque siempre tiene el poder en sus propias manos, puesto que es el único que podría cambiar pacífica o violentamente el estado de cosas establecido, su eterno letargo y manipulación sociocognitiva por parte del poder comunicacional e informacional establecidos impiden su despertar y levantamiento popular.

Ahora bien, la transformación política, vista desde esta perspectiva teórica, no tendrá pausa, sin la superación de aquellos factores que determinan la inestabilidad deslegitimación de los Estados, lo cual se centra evidentemente en el cuarto nivel; es decir, en la fuerza potencial de la población, de las comunidades organizadas y de los pueblos oprimidos, en la mayoría de los casos, por los tres niveles obtención del poder estatal antes mencionados. Ahora bien, ¿cuál sería el modelo de consolidación política y estatal más apropiado para una determinada sociedad? Quienes defienden a la estructura de poder basada en la representación y la existencia de las élites, en los cuatro niveles antes mencionados, consideran que tal forma de gobierno consiste en la democracia representativa y sus derivados, mientras que otras consideraciones teóricas, pero también experienciales, asumen un posicionamiento totalmente diferente, considerando que existen otras formas más participativas, autodependientes, igualitarias, humanas, armónicas con los/as demás y la naturaleza, protagónica y organizativamente horizontales totalmente contrarias a la verticalidad que caracteriza a las democracias representativas. Aquí entra en juego el tema de la durabilidad, consolidación, cualidad y legitimidad consolidada de tales formas de organización de los Estados-Nación.

Para culminar, queremos resaltar que buena parte de los seres humanos aún se encuentra, desde el punto de vista sociocognitivo, en un proceso de crecimiento y desarrollo que aún no le permite pensar y consolidar formas de organización estatal más humanas, participativas, inclusivas e igualitarias; por

el contrario, el actual desarrollo mental, social y cultural ha sido tan extremadamente débil que los mecanismos de manipulación, control y alineación, creados por unas pocas personas en correspondencia con sus intereses egoístas, han traído como consecuencia que durante las últimas dos décadas el ser humano haya experimentado un cierto retroceso en cuanto a sus contradicciones sociopolíticas, lo cual trae como consecuencia directa ciertas dificultades para el avance de la transformación política necesaria e indispensable, hoy más que nunca.

2.6. Transformación económica

Al igual que las otras cinco categorías referidas a los complejos procesos de transformación que caracterizan a la humanidad, en su sentido más amplio, la transformación económica tiene diversas aristas, muchas connotaciones, explicaciones y consideraciones históricas, estructurales y socioculturales, lo cual sería muy amplio y demasiado abarcador tratarlos en un apartado estrechamente pequeño como el presente. Aquí nos referiremos sólo a algunos aspectos básicos relacionados con la intencionalidad del presente trabajo, tomando en cuenta algunas teorías clásicas que explican los procesos de transformación económica, social, política y cultural, entre otras (Denison, 1962; Luxemburgo, 1980; Schultz, 1960 y 1961; Solow, 1956 y 1957).

Es ampliamente sabido que toda transformación económica está asociada directa e indirectamente con la transformación de las estructuras estatales como lo hemos explicado en el apartado anterior. El desarrollo de todas las instituciones económicas que conforman a un Estado-Nación moderno están relacionados intrínsecamente con la construcción de una forma de Estado, no necesariamente de corte capitalista como suele pensarse en la mayoría de los casos. La conceptualización económica y su funcionamiento práctico traspasan obviamente las barreras de un determinado modelo de Estado. El desarrollo económico de una nación cualquiera no está limitado y delimitado necesariamente por la orientación sociopolítica asumida por los/as integrantes de la misma. La economía responderá, por el contrario, a las orientaciones sociopolíticas, culturales e históricas que se desean conformar. Las instituciones respectivas serán las que determinarán, en definitiva, las orientaciones y caracterizaciones del modelo económico en proceso de transformación.

La transformación económica, entonces, dependerá de la transformación sociopolítica que tendría lugar en un país, región o continente. Sobre el particular hay muchos ejemplos que, por supuesto, no trataremos en este espacio, debido fundamentalmente a su amplitud y al complejo conjunto de elementos que tendríamos que analizar. Por supuesto que la estructuración del modelo económico prevaleciente en buena parte de los países del mundo

obedece a la concepción de Estado existente en ellos; es decir, a estructuras estatales capitalistas, neoliberales y verticales con muy escasa participación de las mayorías en las esferas de decisión, salvo en aquellos momentos en los cuales son convocados a las urnas electorales con la finalidad de que legitimen tales estructuras representativas, dominantes y excluyentes. La idea central de tales concepciones políticas, sociales y económicas están orientadas esencialmente a la propagación interna y externa (mundo globalizado) de un sistema capitalista, el cual debe comprender a todo el aparato del Estado burgués. Las grandes mayorías sólo están allí para consumir y legitimar el poder en sus diversas formas (políticos, oligarquías económicas y militares).

Esta forma de concebir al Estado-Nación poco tiene que ver con la democracia participativa y mucho menos con la igualdad de condiciones, oportunidades y posibilidades. El desarrollo y avance económico en un país, región o continente no necesariamente lleva a una mayor democracia y mucho menos a la satisfacción de todas las necesidades de la población. Con frecuencia se suele colocar con ejemplos a países altamente industrializados y tecnificados, pero nos olvidamos de los costos que tales desarrollos representan para la humanidad, especialmente en cuanto a la explotación mundial de seres humanos y la destrucción masiva-acelerada del propio planeta.

De esta manera, podemos señalar que la transformación política, de carácter burgués, neoliberal, socialista o comunista es la que determina, casi siempre, el tipo de transformación económica, la cual obedecerá al carácter sociopolítico establecido. Es así como la liberación económica, la privatización y las estructuras económicas capitalistas en general no están orientadas a lograr el bien común, a la conformación del vivir bien, sino por el contrario a la profundización de la estratificación social y con ello a la constitución de grandes riquezas para unos/as pocos/as y hambre-miseria para las grandes mayorías. Sobre el particular sobran los ejemplos y estudios empíricos. Este tipo de modelo político-económico, lamentablemente prevaleciente en el mundo, tiene como base fundamental el clientelismo, la corrupción, el favoritismo, el compadrazgo, la segregación, discriminación y explotación en todos los ámbitos y sentidos, particularmente en el campo de la toma de decisiones y orientaciones políticas y económicas. El cambio de una concepción y estructuración económica determinada no obedece a un proceso evolutivo natural socioeconómico, sino más bien a una alteración pacífica o violenta de carácter político. Esta transformación económica, sin duda, requiere de la legitimidad de las mayorías, bien por la vía de la democracia representativa burguesa, bien por la aceptación de una determinada dictadura o bien por el desarrollo de un proceso revolucionario impulsado por las grandes mayorías.

Por supuesto que no pretendemos negar en absoluto los largos y complejos procesos de transformación económica que han tenido lugar en la humanidad desde que el ser humano ha estado pisando este bello y confortable planeta. Ello ha obedecido a una gran cantidad de subidas y bajadas, unas veces de manera exitosa y otras muy traumáticas. Las transformaciones económicas que han caracterizado a los países altamente tecnificados e industrializados han tenido que ver con la explotación y saqueo histórico al cual han estado sometidas buena parte de las naciones y pueblos del mundo. Por supuesto que la transformación económica ha tenido como principio la diversificación de las economías, especialmente en cuanto al mundo productivo e industrializador, lo cual ha considerado que es necesario dejar de depender única y exclusivamente de la agricultura, pasando al fortalecimiento de la industria, basada esta última en la tecnificación (Mora y Wind, 2023a y 2023b). Las industrias manufactureras, metalmecánicas, fabriles, textiles, tecnológicas, entre otras han jugado un papel muy importante en tales procesos de transformación económica local, regional y global. La diversificación económica no sólo trajo como consecuencia directa la conformación de nuevas oportunidades de producción, consumo y empleo, sino que también aumentó la productividad y competitividad generales externas e internas dentro del respectivo modelo sociopolítico establecido.

La historia de las transformaciones económicas en el mundo está directamente relacionada con los avances tecnológicos existentes en los respectivos países, por una parte, pero también con los procesos de transferencia de tecnología de unos lugares a otros. Esto lo podemos observar durante los diversos períodos que conforman el desarrollo de las cuatro grandes revoluciones industriales, desde 1750 hasta el presente (Mora y Wind, 2023a y 2023b). La adopción de tecnologías avanzadas, desde las máquinas a vapor hasta la digitalización e inteligencia artificial, han permitido inexorablemente los cambios profundos de la economía en muchas regiones del mundo. Mediante el uso de la automatización, la robótica, la digitalización y otras formas de mecanización de la producción e industria muchas ciudades, pueblos y comunidades han logrado mejorar sus capacidades de producción, la calidad de los productos, la propagación del consumo y, por supuesto, la disminución de los costos, aumentado la eficacia y efectividad de la relación recursos-trabajo y producción. A pesar de estos importantes elementos caracterizadores de las transformaciones económicas, no se ha podido detener la pobreza, la explotación y discriminación mundial, por el contrario, ella ha aumentado durante las últimas décadas de manera vertiginosa, unida a la destrucción masiva del planeta tierra.

Un aspecto importante que está unido de manera exclusiva a cualquier transformación económica consiste en el desarrollo de la infraestructura comunicacional, especialmente la capacidad de movilidad tanto de personas como de carga. Los países que han seguido el camino de la industrialización

masiva y digitalización de su economía no han dudado en invertir importantes sumas de dinero en la construcción de modernas y rápidas redes de transporte, que va desde carreteras, puentes, túneles, viaductos, autopistas, entre otros, hasta sistemas ferroviarios de alta capacidad y velocidad. Esta mejora de la conectividad no sólo facilitó la circulación de bienes y servicios, sino que también atrajo inversiones extranjeras y turistas. Además, el desarrollo de zonas industriales y agrupaciones especializadas ha proporcionado un entorno favorable para que progresen las empresas, estimulando el crecimiento económico y creando un círculo virtuoso de prosperidad. Sin duda que el espíritu empresarial, los afanes de producción, las exigencias del mismo mercado y, muy especialmente, la publicidad masiva mundial, han motivado enormemente la transformación económica local y mundial. Los pequeños negocios, muchos de ellos familiares, llegaron en corto tiempo a convertirse en importantes fábricas, empresas o consorcios transnacionales. Eso significa que la actitud emprendedora de mucha gente, la innovación técnica y tecnológica, unido al apoyo de gobiernos que han apostado por ciertos modelos económicos, son los que definitivamente permitieron tales procesos de transformación económica, particularmente en países capitalistas.

En el caso de tales países, se demuestra que en efecto la cooperación entre el gobierno, el sector emprendedor sociocomunitario y las instituciones de formación técnico-profesional tiene repercusiones altamente significativas, puesto que no sólo se trata de la obtención de inversiones públicas o privadas, sino también de la conformación de personas altamente capacitadas y la participación activa de la población organizada. La creatividad, la disposición y la innovación son aspectos que, por otra parte, han acompañado a la conformación de importantes consorcios y estructuras empresariales. La asociación e integración entre universidades, especialmente politécnicas, y las empresas locales han proporcionado el desarrollo de importantes programas de formación especializada, así como la constitución de centros de investigación que permiten la preparación continuada de mano de obra cualificada, además del avance tecnológico innovador actualizado.

El cambio profundo de muchos países durante los últimos ochenta años, en el caso, por ejemplo, de algunas naciones asiáticas, de sociedades esencialmente agrarias a potencias locales y regionales altamente tecnificadas e industrializadas tiene que ver con la inversión económica en todos los sentidos, pero fundamentalmente con las decisiones tomadas con respecto a los procesos formativos técnico-profesionales. Ello implica, por supuesto, la diversificación productiva, el desarrollo local y regional, la modernización de la infraestructura, la superación de la burocracia, el espíritu emprendedor, la toma de decisiones y la cooperación horizontal. Su trayectoria proporciona valiosas experiencias, lecciones e ideas para buena parte de los países denominados periféricos que están en constante búsqueda de una

significativa, duradera e importante transformación económica, obviamente, sin olvidar ni repetir los grandes errores que ha cauterizado al sistema capitalista internacional.

En la actualidad y producto de las propuestas realizadas por el Premio Nobel de Economía Theodore Schultz en torno a la transformación económica, basada en la teoría del capital humano (Solow, 1956 y 1957; Schultz, 1960, 1961 y 1985; Denison, 1962; Becker, 1964 y Mincer, 1974), existe un consenso mundial, por lo menos en los países altamente industrializados y tecnificados, en cuanto a que ésta será posible y exitosa si se toma en cuenta las siguientes acciones concretas: a) Invertir en la educación, formación y capacitación de la población en general, así como en la atención sanitaria, constituyendo uno de los pilares fundamentales en la transformación económica local, regional y global. Según esta teoría, denominada también como teoría del capital humano, las personas que han adquirido importantes y amplios conocimientos teórico-prácticos se convierten en seres más productivos/as, innovadores/as y emprendedores/as, contribuyendo al progreso socioeconómico de las comunidades y el país en general; b) La educación y formación técnico-profesional deben ser consideradas como una inversión a mediano largo plazo y jamás como un costo para las naciones que desean su independencia económica, social y política; para ello las sociedades deben destinar suficientes recursos con la finalidad de mejorar las posibilidades y oportunidades educativas-formativas de toda la población, lo cual permitirá que los sujetos, hombres mujeres por igual, desarrollen sus máximas potencialidades con la finalidad de superar las dificultades, ampliar sus horizontes creadores e innovadores y, por supuesto, contribuir activamente al crecimiento de la productividad en cualquiera de los sectores donde se desenvuelva; c) El desarrollo agrícola constituye un tercer eslabón altamente significativo para la superación de la pobreza, el hambre y la miseria en el mundo; debido precisamente al crecimiento poblacional y las dificultades inherentes a la catástrofe climática mundial, se requiere de mayores esfuerzos en cuanto a tecnología, capacitación, formación técnica agrícola, riego, semillas, fertilizantes, entre otros insumos. Todo esto será posible única y exclusivamente mediante la inversión decidida en el campo de la investigación científica y tecnológica agrícola. El aumento de la productividad agrícola, el rendimiento de las cosechas, el almacenamiento y la movilidad de los productos, fertilizantes y personal capacitado, entre otras acciones, son necesarias e indispensables para garantizar el desarrollo agrícola en cualquier país del mundo, lo cual tendrá como consecuencia la alimentación balanceada de miles de millones de seres humanos que padecen hoy de hambre y grandes calamidades; d) Un cuarto componente consiste en la inequidad y desigualdad de género, lo cual tiene que ver con el acceso igualitario de mujeres y hombres a la educación, la formación y el trabajo en todo los órdenes de los actuales sistemas económicos mundiales, independientemente de la tendencia sociopolítica asumida por los Estados-Naciones. La

capacitación económica de hombres mujeres en igualdad absoluta demuestra cada vez más que la productividad económica, el vivir bien, el progreso y la tranquilidad de la población aumenta considerablemente; e) Las implicaciones políticas constituyen el quinto componente que propone este economista y que han sido asumido por buena parte de gobiernos que desean impulsar importantes procesos de transformación económica. Sus propuestas no sólo deben ser mecánicas, pragmáticas y superficiales, sino que los gobiernos deben implicarse política y decididamente en la educación, la formación, la salud, la igualdad de género, el desarrollo agrícola e inclusión social como única posibilidad para el avance y la transformación económica definitiva de las Naciones. Con respecto a la inversión en la formación, capacitación y desarrollo agrícola Schulz (1985, 9) señala lo siguiente:

„La fuerza de mi argumentación se centra en que la inversión en la calidad de población y en el conocimiento determina, en gran parte, las perspectivas futuras de la humanidad. Cuando se tienen en cuenta estas inversiones, es menester rechazar las predicciones referentes al agotamiento de los recursos físicos de la tierra. Un logro decididamente favorable de muchos países de reducido nivel de ingresos durante las últimas décadas ha sido su inversión en la calidad de población. También ha dado buenos resultados invertir en investigación, especialmente en el campo agrícola. Los problemas económicos aún sin resolver resultan, en su mayor parte, de las distorsiones económicas provocadas por los gobiernos“.

En relación con la inversión en educación y formación, especialmente en la educación superior e investigación, en términos más generales, este mismo autor (Schulz, 1985, 52) indica que:

„Muchos críticos de la educación superior en los países de bajo nivel de ingresos cometen el error de subvalorar las contribuciones de la investigación al crecimiento económico. Sostener que, si ha de haber investigación, se debe dejar que sean los países ricos los que se permitan esta forma «conspicua del consumo», es tomar los deseos por realidades. Es obvio que en los países con alto nivel de ingresos los gastos en investigación y desarrollo son grandes. Pero lo que con demasiada frecuencia pasan por alto incluso quienes ven claramente el valor de la investigación, es que los países de bajo nivel de ingresos también deben adquirir una capacidad de investigación sustancial. No sólo deben ser capaces de aprovechar los adelantos que produce la investigación en otros países, sino también de satisfacer las peculiares exigencias de sus propias economías. Afortunadamente, y pese a los críticos, los logros alcanzados mediante la investigación en un número considerable de países de bajo nivel de ingresos son impresionantes. La lista de actividades de investigación es larga, y los gastos destinados a este rubro no son pequeños en relación con los recursos de tales países“

Por otra parte, uno de los aportes más importantes, significativos e influyentes en el mundo del análisis en torno a la transformación económica consiste en los aportes de la teoría marxista en el campo de la economía política (Marx, 1969; Polanyi, 1973 y Mandel, 1985, entre muchos/as otros/as). El marxismo parte del principio de que es necesario establecer un proceso de transición del capitalismo al socialismo, con la finalidad de alcanzar en el último peldaño de este cambio histórico el anhelado comunismo. La explotación y desigualdad entre los seres humanos, los países, las naciones y la totalidad de la vida sólo serán superadas en la medida que se vaya pasando de la economía y sociedad capitalistas a otras formas de organización socioeconómicas más humanas. El proceso de transición tiene que ver con la entrega paulatina y constante de los medios de producción a los/as trabajadores/as, con lo cual se irá desmantelando las estructuras capitalistas de producción y coexistencia sociocomunitaria.

Para ello es necesario, por supuesto, la conformación de un Estado Socialista que se encargue de garantizar, por una parte, la atención de las necesidades de la mayoría de la población y, por la otra, que conduzca consecuentemente a la constitución de la sociedad y economías comunistas. Dicho proceso debe encargarse, además, de la redistribución de los recursos, las riquezas y las responsabilidades con la finalidad de garantizar una mayor igualdad y así superar tanto las contradicciones como la discriminación, enajenación y segregación. El problema de que en el capitalismo la riqueza esté prácticamente concentrada en pocas manos, mientras que las grandes mayorías padecen hambre y explotación, debe ser resuelto por el proceso de transición socialista y económica que impulsará el Estado Socialista. El socialismo pretende corregir este desequilibrio mediante la aplicación de políticas como los impuestos progresivos a los grandes capitales, la nacionalización de industrias y programas de bienestar social, lo cual no sólo consiste en ofrecer oportunidades a todos/as los/as integrantes de una determinada sociedad, sino también garantizar las posibilidades concretas para que tales oportunidades no se conviertan en simples ilusiones.

Otro aspecto importante del socialismo consiste en la planificación y organización de la economía a corto, mediano y largo plazo. Para algunos socialistas se trata de una economía planificada, mientras que para otros/as es similar a lo que hace el sistema capitalista, sólo que usa otras terminologías, pero en esencia se trata de la planificación y organización del funcionamiento económico del futuro de las naciones. La apropiada planificación económica permite el racionamiento y asignación equitativa de los recursos, orden en la toma de decisiones y ahorro en buena parte de los medios de producción, siempre ajustado a las necesidades e intereses de las grandes mayorías. La producción, la distribución y el consumo deben corresponder con la potencialidades y capacidades de los recursos disponibles, sean estos naturales renovables o no renovables y humanos.

Esta consideración económica intenta eliminar el interés individual, la ganancia desmedida y el lucro que caracterizan al capitalismo.

El énfasis de la sociedad socialista está también centrado en darle prioridad a la educación, el deporte, la salud, la cultura, la vivienda, el descanso, la diversión y, en general, el vivir bien de las grandes mayorías y no de unas pocas personas, siempre en consonancia con la madre naturaleza. Para el sistema socialista, en contraposición del capitalismo, los/as trabajadores/as son quienes deben tener la más alta prioridad e importancia, con lo cual se estaría eliminando definitivamente la explotación, discriminación y enajenación, puesto que ellos/as serían personas letradas, bien formadas, que tomarían el control de la totalidad de las decisiones tanto del Estado como de las fábricas, comunidades y sociedad en general. Para lograr este objetivo, una de las tareas primordiales del Estado de transición consiste precisamente en garantizar la educación, formación y capacitación técnico-profesional de todo/as los/as trabajadores/as en los diversos ámbitos del sistema educativo de cada país, tal como lo hemos mencionado en párrafos anteriores.

Aquí hay una coincidencia con aquellos países que han apostado al Estado de Bienestar Social, puesto que ellos también han invertido el capital humano, tal como lo indicamos anteriormente, pero la diferencia consiste en que los/as trabajadores/a carecen del poder de decisión y acción; por el contrario, el socialismo se considera un medio para superar las contradicciones inherentes al capitalismo, como el exceso de producción, el desempleo y las crisis económicas. La planificación a corto, mediano y largo plazo, así como la propiedad colectiva de todos los medios y bienes productivos constituyen los requerimientos fundamentales para la eliminación de las contradicciones sociales, económicas, políticas y culturales que aquejan al sistema capitalista mundial, lo cual representa, sin dudas, la raíz de los grandes males que aquejan actualmente a la humanidad y la madre tierra. El trabajo y la producción deben ser y estar orientadas hacia las necesidades en contraposición a las exigencias del mercado que sólo tienen como fin último el beneficio individual y egoísta. La transformación económica desde esta perspectiva, coincidente con algunos principios señalados por economistas que defienden la educación-formación de toda la población, aunque respondan al sistema capitalista como esencia de sus afirmaciones y acciones, sería el ideal para garantizar mundialmente el modelo del buen vivir o vivir bien y con ello la continuidad de la vida social y natural en nuestro planeta. Deseamos culminar este apartado de la transición de la economía capitalista a la comunista, pasando obviamente por la economía socialista, con unas palabras hermosas de Rosa Luxemburgo (1980, 78):

„Así es como, desde hace décadas, no sólo la economía socialista, sino también la economía burguesa, en la medida en que en un tiempo fue verdadera ciencia, encuentra oídos sordos en las clases poseedoras. Incapaces de comprender las teorías de sus propios grandes

antepasados y aún menos de aceptar la doctrina de Marx, surgida de aquéllas y que toca a muerto por la sociedad burguesa, nuestros doctos burgueses exponen, bajo el nombre de economía política, una masa amorfa de residuos de toda clase de ideas científicas y tergiversaciones interesadas, con lo cual ya no persiguen el objetivo de desentrañar las verdaderas tendencias del capitalismo sino solamente el de ocultarlas para poder sostener que el capitalismo es el mejor, el único, el eterno orden social posible. Olvidada y traicionada por la sociedad burguesa, la economía científica únicamente busca su auditorio entre los proletarios dotados de conciencia de clase para encontrar en ellos no sólo comprensión teórica sino también una realización práctica. La conocida frase de Lassalle se aplica en primer término a la economía política: “Si se abrazan la ciencia y los obreros, esos polos opuestos de la sociedad, aplastarán con sus brazos todos los obstáculos que se oponen a la civilización.”

2.7. Transformación de la ciencia e investigación

Aunque este es un tema muy amplio, complejo y problemático, por cuanto su discusión afecta directa e indirectamente a ciertos poderes políticos, académicos y científicos dentro y fuera de nuestros países, ha tenido lugar durante las últimas tres décadas un significativo e importante debate internacional en torno a la relación de la ciencia e investigación con la sociedad, la política, economía, la tecnología y la cultura en general. Este debate se ha acentuado durante los últimos años, debido especialmente al avance de saberes y conocimientos científicos en torno al grave calentamiento global y sus consecuencias mediatas e inmediatas para la totalidad de la vida humana en nuestro planeta.

En este sentido, la relación ciencia e investigación con la política y la sociedad ha adquirido, en cierta forma, varios matices y, en consecuencia, varias líneas de reflexión teórico-práctica, lo cual obviamente sería muy complejo tratarlo en este estrecho apartado. A pesar de ello, podríamos considerar que existe una corriente muy productiva de ensayos, informaciones, reflexión e ideas que tratan el concepto de la ciencia transformadora en términos de su correspondencia con el problema del cambio climático, el medio ambiente y el desarrollo sostenible. Aquí nos encontramos con el Instituto de Wuppertal para el Clima, Medioambiente y Energía, el cual tiene como uno de sus principales objetivos el tema de la Ciencia Transformadora e Investigación para la Gran Transformación (Schneidewind, 2018). Este autor, entre otros/as, tiene una gran producción en el campo de la conceptualización y teoría relacionada con la “Ciencia Transformadora” (Schneidewind y Singer-Brodowski, 2013). Para tener una idea más amplia y precisa sobre la actividad del Instituto de Wuppertal, creado en 1991, mostramos a continuación una cita que se encuentra en el portal del mismo, el cual resume muy bien el conjunto de actividades que realiza actualmente dicha institución en relación con el

concepto y aspectos centrales que caracterizan a la ciencia transformadora (WI, 2022, 3):

„La Gran Transformación hacia el desarrollo sostenible se está llevando adelante en diversos ámbitos. La investigación del Instituto Wuppertal se centra en siete escenarios del cambio; cada uno de ellos está determinado tanto por una constelación de actores muy específica, así como por preguntas centrales de investigación subyacentes en los ámbitos de la transformación energética, la transformación de los recursos, la transformación de la alimentación, la transformación urbana, la transformación de la movilidad, la transformación industrial, y la transformación del bienestar y el consumo. Los temas transversales de investigación son el diseño de los cambios estructurales y la digitalización. Con respecto a este último, es de particular interés la cuestión referida al grado en que la digitalización puede configurarse de manera sostenible a fin de coadyuvar a la implementación de los procesos de transformación. La investigación del Instituto está organizada en torno a estos escenarios y áreas temáticas, distinguiéndose 13 ámbitos de investigación distribuidos en cuatro departamentos“.

Con la finalidad de establecer, clara y diferenciadamente, un posicionamiento con respecto a lo que realiza este instituto y los/as autores/as en torno a la temática sobre la ciencia transformadora y el concepto de transformación de la ciencia e investigación que desarrollamos en este apartado, trataremos de tomar en cuenta, en cada caso, a un conjunto de otros autores/as, por ejemplo de la corriente crítica de la ciencia e investigación científica que también han expresado sus reflexiones y análisis alrededor del papel de la ciencia e investigación en correspondencia con los procesos de transformación sociopolítica, tecnológica, cultural y económica, tal como lo hemos señalado en las siete grandes categorías vinculadas con la transformación trabajadas en los apartados precedentes.

Por otra parte, quisiéramos indicar que en América Latina y El Caribe existe una larga, significativa e importante tradición teórica, por un lado, pero también práctica-concreta sobre el concepto transformación y su implicación en diversos ámbitos de la vida, tales como la educación, la formación, la ciencia, la política, la economía, la cultura y la investigación en general. Esta idea de la transformación podría encontrarse en los movimientos contestatarios de los pueblos indígenas que se opusieron a la invasión europea, concretamente española, portuguesa e inglesa, y que se concretó con los movimientos de independencia de principios del siglo XIX con la liberación de la totalidad del continente suramericano (Germaná, 1995; Quijano, 2014). Más tarde, en los años treinta del siglo pasado hubo altos aportes teóricos de Mariátegui (1959), quien propuso la idea de la unión entre las inquietudes y acciones tradicionales de los pueblos indígenas y los aportes del marxismo, desarrollándose el concepto de transformación social desde una mirada indoamericana con los avances de la teoría marxista sobre la transformación

del mundo (Mazzeo, 2009). Uno de los autores/as que ha trabajado este tema en profundidad es Friggeri (2021, 96, 105 y 106) quien señala:

„Entendiendo que la creación heroica del socialismo indoamericano parte de una realidad ancestral, milenaria, pero a la vez —aunque lastimada y cercada— viva y existente como esos “elementos de socialismo práctico” de las comunidades indígenas. Entendiendo que práctico se refiere a la praxis indígena-popular de la lucha cotidiana por la vida que incluye, en forma eminente, sus manifestaciones más expresamente politizadas. Entendiendo que esta praxis tiene una raíz comunitaria que tiene su forma emblemática en las comunidades indígenas. Entendiendo que allí el socialismo indoamericano está “en germen”. Que lo indígena asegura el carácter propio, original, creativo de este socialismo, y que aleja de la posibilidad de que sea calco y copia...La praxis indígena de lucha por la vida da un elemento nuclear para la indisolubilidad de lo político y lo epistémico y para una “creación heroica”, en ambas dimensiones, enraizada en ella. La praxis, desde lo indígena, refuerza fuertemente su doble dimensión de transformación de la realidad y de construcción de sabidurías de lucha. Desde allí, podremos entender, latinoamericanamente, la creación del conocimiento como un momento de la praxis de lucha popular por la vida“.

Hace más de sesenta años que triunfó la Revolución Cubana y con ella se puso en práctica una de las experiencias más amplias, exitosas y fructíferas en el campo del desarrollo científico y tecnológico en un país pequeño, asediado por las fuerzas extranjeras de oposición y, posteriormente, bloqueado durante más de seis décadas (Simeón Negrín, 1997; Torres Yribar, 2011). A pesar de todas estas circunstancias adversas los avances científicos, tecnológicos e investigativos marcaron una época de oro para este país, convirtiéndolo en un ejemplo para buena parte de los países del mundo, especialmente de aquellos continentes colonizados, asediados, discriminados y maltratados por los países del norte colonizador y opresor, en muchos casos haciendo uso de la misma ciencia y la tecnología.

Durante la primera década de la Revolución Cubana se hizo un esfuerzo para que la ciencia, la técnica e investigación científica contribuyera a los procesos de transformación social, económica, cultural y política tanto de Cuba como de muchos otros países de América Latina, El Caribe y África. El inicio y fortalecimiento de significativas e importantes medidas de desarrollo social y económico, cultural y científico fue fortalecido con mecanismos de impulso y fortalecimiento de la transformación de la ciencia e investigación en todos los ámbitos del saber y el conocimiento científico. Durante los primeros años de la década de los sesenta se inició la gran campaña de alfabetización nacional, la democratización masiva de la educación general básica, media, diversificada y profesional, se amplió la cobertura de la educación universitaria, creado centros e instituciones de educación de cuarto nivel, así como el envío a países amigos de importantes contingentes de jóvenes y jovencitas

científicos/as para cursar estudios en diversos campos de las ciencias o para la especialización en alguna área prioritaria para el desarrollo del país.

La Revolución Cubana siempre pensó e ideó políticas educativas, formativas y científicas en función del desarrollo socioproductivo del país, sin descuidar obviamente la solidaridad internacional, lo cual ha sido una de las características más relevantes de dicha revolución. Si hacemos un bosquejo histórico de los planes económicos, científicos y tecnológicos puestos en práctica durante más de seis décadas por el gobierno revolucionario cubano, podemos constatar que el denominador común ha sido el de fortalecer impulsar la ciencia, la tecnología e investigación en todas las esferas de la sociedad con la finalidad de contribuir directa e indirectamente en los procesos de transformación del mundo de vida de la sociedad cubana. Para los/as cubanos/as, desde los primeros inicios de su revolución, ha estado claramente establecido en sus mentes, en su discurso y en sus acciones que los saberes y conocimientos constituyen el centro de toda revolución exitosa, a pesar de las duras circunstancias en que ha tenido que vivir la población cubana, especialmente durante las últimas tres décadas.

En este sentido, podríamos decir que la teoría sobre los procesos de transformación en cuanto a la ciencia e investigación científica se refiere que, en Cuba, se ha cumplido en una doble dirección. Es decir, por un lado, se logró la transformación de la ciencia y la investigación, poniéndola al servicio de las grandes mayorías y, por el otro, los cambios sociopolíticos, culturales y económicos contribuyeron al mismo tiempo a impulsar la transformación de la ciencia e investigación científica. La creatividad, la innovación y la internacionalización de la ciencia, la técnica e investigación cubana se pusieron de manifiesto en muchos aspectos y experiencias mundiales, los cuales podemos constatar en las brigadas médicas y educativas que estuvieron durante años en diversos contextos mundiales. Muchas de las misiones educativas y médicas puestas en práctica a lo largo y ancho de los continentes latinoamericano y africano tuvieron que ver directa e indirectamente con el proceso de transformación de la ciencia e investigación. Es así como en Cuba, gracias al aporte del gran pedagogo cubano Jaime Canfux Gutiérrez (2007 y 2019), se desarrolla los métodos “yo sí puedo” y “y yo sí puedo seguir”, en el marco de la Escuela Cubana de Alfabetización, con los cuales se logró alfabetizar a grandes poblaciones de ambos continentes. Igualmente sucedió con el apoyo y ayuda médica, llegándose inclusive a la creación de cinco vacunas contra el Covid-19, durante la reciente pandemia que afectó profundamente a la humanidad y que Cuba valiente y consecuentemente con su concepción de que la ciencia e investigación deben contribuir a transformar el mundo, logró apoyar a buena parte de países a los cuales los poderes fácticos del mundo llamado civilizado negaron en buena medida.

Aun cuando existe un debate permanente en muchos países del mundo, especialmente en los altamente tecnificados e industrializados, con respecto al papel de la ciencia e investigación en el desarrollo productivo de los países, pero también en el apoyo al proceso de transformación sociopolítica, económica y cultural, en Cuba dicho debate va unido estrechamente a la práctica concreta transformadora de la ciencia e investigación. Para la Revolución Cubana y su pueblo que, por supuesto, sufre actualmente los embates de un “destino” injusto que ha tenido que soportar a pesar de su inmensa solidaridad internacional, el papel fundamental de la ciencia, la tecnología, la innovación e investigación siguen siendo los pilares de su propia existencia y resistencia que seguramente, un día la historia la reivindicará. El Estado Cubano ha sabido mantener su liderazgo durante largos años de revolución técnica, industrial e investigativa, lo cual claramente ha obedecido a la relación directa que mantuvo la Revolución Cubana con el desarrollo de la educación, la formación, la ciencia, la tecnología e investigación, tal como lo señala muy concisamente Torres Yribar (2011, 570) con las siguientes palabras:

„Se crea en 1962 la Comisión para la Academia de Ciencias de Cuba, se organizan centros de investigación en diferentes organismos de la economía y los servicios, incluyendo la Academia de Ciencias. La integración en la Academia de prominentes investigadores de ciencias sociales, físicas, médicas, técnicas y agrícolas, permitió alcanzar resultados importantes y organizar instituciones científicas con prestigiosos intelectuales organizados en institutos como: Botánica, de la Caña de Azúcar, Geofísica y Astronomía, Geografía, Física Nuclear, Matemática, Cibernética y Computación, Meteorología, Literatura y Lingüística, Filosofía, Investigación Técnica Fundamental, Química de los Alimentos, Información Científica, Suelos, Zoología y el Instituto de Investigación Fundamental de la Agricultura Tropical, entre otros. En julio de 1965 se inaugura el Centro Nacional de Investigaciones Científicas (CENIC), con jerarquía nacional y condiciones materiales para la formación de científicos y promover los grados científicos, para la implementación de investigaciones en las ciencias naturales, biomédicas, tecnológicas y agropecuarias. Se organizan de manera sistemática cursos de superación científica de diferentes niveles y se impulsa la divulgación científica a través de la revista CENIC y publicaciones en otras revistas nacionales e internacionales. La creación del CENIC significó el comienzo de la formación científica organizada y con rigor para la realización de ciencia de alto nivel“.

Ahora bien, siguiendo con este desarrollo histórico, especialmente latinoamericano y caribeño, de los avances que han tenido los procesos de transformación de la ciencia e investigación, nos encontramos con un movimiento sociopolítico y cultural revolucionario que también tuvo lugar durante la década de los sesenta, el cual ha tenido diversas etapas, diversos momentos y diversos contextos, todo lo cual no podemos detallar en el

presente trabajo. Se trata de los aportes de la pedagogía crítica, emancipadora y liberadora surgida precisamente en este continente, gracias a las contribuciones de inquietos y revolucionarios pedagogos y científicos como ha sido el caso de Paulo Freire (1967, 1970 y 2000) y Orlando Fals Borda (1981 y 2008), quienes lucharon con su palabras y acciones por la conformación de una ciencia e investigación transformadoras, que estén al servicio de los pueblos oprimidos y que responda a las necesidades e intereses fundamentales del mundo sociocomunitario de tales países y de la humanidad en general.

Para ambos autores, el colombiano Orlando Fals Borda y el brasileño Paulo Friere, la transformación de la ciencia e investigación está asociada a dos aspectos fundamentales: en primer lugar, la ciencia e investigación debe dar respuesta a los problemas álgidos que aquejan a las grandes mayorías, especialmente a los/as oprimidos/as y, en segundo lugar, que la transformación científica e investigativa va unida al aprendizaje de las ciencias, lo cual tiene que ver con el aprender investigando. Para ellos dos, las realidades concretas serán las que determinarán, en última instancia, buena parte de los problemas centrales objeto de investigación, aprendizaje y enseñanza. Los/as niños/as, los/as jóvenes y la población en general pueden y deben apropiarse del saber y conocimiento científico, entrado en contacto directo con las realidades y contextos problematizadores, unidos al acompañamiento de los/as docentes críticos que obviamente dominan didáctica científicamente el saber y el conocimiento inherente a la problemática de estudio e investigación. Aquí encontramos coincidencia con la teoría de la actividad de la Escuela Soviética de Psicología (Vygotsky, Luria, 1979a, 1979b y 1980; Leóntiev, 1968, 1979 y 1981; y Davydov, 1986).

Uno de los aspectos más importantes resaltados por la pedagogía liberadora de Paulo Freire, pero coincidente con los planteamientos y acciones de Orlando Fals Borda consiste en la necesidad pedagógica y didáctica de tratar los Temas Generadores de Aprendizaje y Enseñanza Productivos, Investigativos e Interdisciplinarios (TGAEPII) (Mora, 2017), lo cual también coincide nuevamente con la Teoría de los Complejos de la didáctica soviética.. La problematización de las realidades concretas, el análisis de las contradicciones y la búsqueda de respuestas a muchas cuestiones del mundo socionatural nos lleva, según estas teorías sociocríticas de la investigación científica, a la formulación didáctica de tales temáticas de estudio e investigación dentro y fuera de los propios centros educativos; es decir, en diversos Lugares de Aprendizaje, Enseñanza e Investigación (Mora, 2017). La coincidencia entre la teoría sobre los TGAEPII que hemos venido proponiendo, a la luz de la tradición pedagógica crítica Latinoamérica y Caribeña, la podemos encontrar en las palabras de Sgrazzutti (2022, 16):

„Más específicamente con la educación politécnica, Blonsky propone que la vida en su plenitud se circunscribe a la comuna y la fábrica, a la

Cástor David Mora y Astrid Wind

economía y la vida social, estas unidades se le deben ofrecer al niño como totalidades, como *complejos*. Cada dominio de la vida debe ser un complejo del cual debe partir la enseñanza. Entonces, el modo de trabajo basado en el *método de los complejos* suprime el carácter sistemático de las *materias*. Dentro de su mirada, la enseñanza se constituye en la superestructura del proceso del trabajo y de producción, que es la *base* o estructura. En esta línea de interpretación, lo esencial en la educación basada en el trabajo es que el niño aprenda progresivamente a utilizar las herramientas y a dominar la técnica“.

Unida a estas experiencias y teorías, nos encontramos igualmente con el desarrollo de la teoría sobre la Ciencia Social Crítica, cuyas consecuencias prácticas han sido relevantes en los últimos años para muchos contextos internacionales. La misma obedece a los aportes de educadores/as como Carr y Kemmis (1988) quienes, basados en la Escuela de la Teoría Crítica, pero también en las tradiciones antes mencionadas, consideran que la ciencia e investigación deben contribuir, como objetivo fundamental a la liberación y emancipación de todas las personas. La liberación del sujeto, gracias a la educación, formación e investigación, tiene que ser de carácter colectivo e individual. Ellos consideran que los saberes conocimientos son producto de la superación de las dificultades humanas, siempre en relación con el tratamiento de problemas sociales naturales, para lo cual ha sido necesaria la ampliación de métodos científicos y técnicos, también desarrollados por el mismo ser humano en relación con el mundo.

El saber y conocimiento jamás pueden estar desprendidos de las necesidades e intereses de la población y menos de quienes participan en el proceso de transformación sociocultural. Ellos están unidos intrínsecamente a las realidades concretas, lo cual hace que la ciencia y la investigación científica estén en constante proceso de transformación. Es por ello que la emancipación del sujeto y la colectividad se convierte en la guía central del proceso indagatorio, de la práctica científica concreta. Se propone por la tanto, que la ciencia transformadora ayude a la liberación de la mente de las colectividades e individualidades, con lo cual se estaría liberando a la propia sociedad, evitando con ello la explotación de grandes conglomerados de la población por parte de unas pocas personas, tal como ocurre actualmente en las sociedades capitalistas.

La teoría de la Ciencia Social Crítica, tal como la trabajan estos y otros/as autores/as, propone no sólo la transformación de la ciencia e investigación en función del logro de los grandes objetivos emancipatorios de nuestras sociedades actuales, sino también colocar a la ciencia e investigación al servicio de la humanidad en contraposición del capital, el cual es actualmente el gran beneficiario del desarrollo científico, tecnológico e investigativo mundial. Para que exista, en el marco de la Ciencia Social Crítica, resultados duraderos, productivos y altamente significativos en la población que participa

en los procesos investigativos y científicos, es necesario que se establezca una relación directa entre la teoría y la práctica científicas. Este proceso dialéctico, crítico y reflexivo tiene que ver con una lucha política permanente, lo cual supera la praxis científica pasiva que comúnmente tiene lugar en los centros de investigación científica en buena parte de los países del orbe. La relación estrecha entre teoría y práctica al momento de impulsar proyectos de acción e investigación científica tiene que apropiarse de un método científico adecuado, en este caso de la Investigación Acción Participativa y Transformadora (Mora, 2017), lo cual superará en buena medida las fallas e incongruencias de los paradigmas científicos conservadores, como el caso del positivismo y el naturalista e interpretativo, aún predominantes en el quehacer científico.

Toda esta tradición de la práctica científica crítica transformadora debe ser recuperada, mostrada y practicada en nuestros centros de investigación, concretamente en las universidades públicas que son, en su mayoría, las encargadas de desarrollar e impulsar grandes proyectos de investigación científica en cada país. Una de las razones por las cuales la ciencia e investigación científica han adquirido dentro de nuestras sociedades actuales tanta importancia tiene que ver con el acelerado proceso de desarrollo científico, por una parte y, por la otra, por el fortalecimiento de la relación entre ciencia y sociedad. El considerable aumento de la tecnología en todos los campos del saber y el conocimiento, pero también de sus aplicaciones en la vida cotidiana, lo cual transversaliza prácticamente la totalidad del quehacer humano, ha traído como consecuencia directa que la ciencia y la tecnología jueguen un papel fundamental dentro de nuestras sociedades, sin apartar por supuesto todas las potenciales y reales consecuencias negativas vinculadas con la ecología, la salud, la alimentación, la desigualdad socioeconómica, etc. Cada vez vemos, con mucho énfasis, una estrecha interacción entre la ciencia e investigación científica y los diversos espacios de acción en torno a los cuales se desenvuelve el ser humano; es decir, no existe prácticamente ningún ámbito de la vida cotidiana donde no intervengan activamente la ciencia y sus resultados, lo cual nos lleva a pensar profundamente en la reorganización de la relación entre ciencia, sociedad, desarrollo, economía, medioambiente, tecnología, producción y consumo, entre otras componentes. La historia de la ciencia e investigación transformadoras está unida al desarrollo mismo de la práctica científica. No podemos decir exactamente su origen, tal vez se remonta al mismo instante en que el ser humano empezó a desarrollar la ciencia y la tecnología con la finalidad de comprender y dominar el mundo socionatural; de manera más formal, su origen lo podemos encontrar en momentos del inicio de la primera Revolución Tecnológica e industrial, por allá cerca del 1750 (Wind y Mora, 2023a y 2023b), donde la ciencia la tecnología empiezan un desarrollo muy estrecho con los cambios y transformaciones del medio ambiente, la naturaleza, la sociedad, la producción y la misma tecnología. Hay quienes consideran que fue el mismo

Thomas Kuhn (1962), con su famoso libro *Las Revoluciones Científicas*, el precursor de la idea de la transformación científica. También se le suele atribuir a Karl Polanyi (1944/1989, 199) el origen de la idea de la ciencia transformadora, aunque ambos no escribieron tácita y claramente sobre la temática. En el libro *La Gran Transformación* de este último autor, podemos encontrar, entre otras, la siguiente relación entre ciencia y sociedad, lo cual caracteriza al concepto de ciencia e investigación transformadoras.

„El descubrimiento de la economía fue una revelación revolucionaria, que aceleró enormemente la transformación de la sociedad y el establecimiento de un sistema de mercado, mientras que las máquinas, que tuvieron una importancia decisiva, fueron invenciones de artesanos incultos, algunos de los cuales casi no sabían leer ni escribir. Era, pues, a la vez justo y conveniente no atribuir a las ciencias de la naturaleza, sino a las ciencias sociales, la paternidad de la revolución mecánica que sometió la naturaleza al hombre“.

En el caso de Thomas Kuhn, podríamos asociar la idea de ciencia e investigación transformadora con el concepto de revolución científica trabajado por él a inicios de la década de los años sesenta. Es decir, la ciencia e investigación transformadoras serían aquellas que son capaces de revolucionar profundamente un determinado campo de investigación preexistente y el conjunto de prácticas de investigación asociadas, lo cual traería como consecuencia la creación de un nuevo campo de investigación, una nueva ciencia o, con sus palabras, un nuevo paradigma científico. Para estos y otros/as autores/as, tal vez aquéllos/as que promueven una corriente más crítica de la ciencia, la sociedad e investigación, en cuanto a transformación se refieren, desean impulsar y fortalecer una ciencia e investigación que no sólo revolucione el interior de su campo de acción y reflexión, en términos de Thomas Kuhn o, en todo caso, que se enfoquen en aspectos esencialmente económicos, tal como lo considera Karl Polanyi, sino vayan más allá de los aspectos puramente científicos, vinculándose estrecha y profundamente con la sociedad y sus grandes problemáticas. De esta manera, se podrían determinar los problemas álgidos, defendiendo en consecuencia las preguntas y objetivos de las respectivas investigaciones.

La ciencia e investigación transformadora no sólo debería focalizarse en aspectos puramente climáticos, ecológicos medioambientales, sino también en los factores sociales, económicos y políticos que, tal como lo hemos explicado en el apartado referido a la transformación ecológica, determinan a la larga a los grandes problemas ambientales que aquejan al mundo actual. No estamos muy convencidos con la idea en cuanto a que orientando nuestros esfuerzos y luchas solamente al problema de la descarbonización del planeta, ya estaríamos salvando a la humanidad de su potencial, factible y real hundimiento; por el contrario, se requiere enfocar los esfuerzos

transformadores hacia la esencia de las contradicciones existentes, las cuales están vinculadas al orden político, económico, militar, social y cultural.

La ciencia e investigación transformadoras estarías asociadas, en este sentido, a profundizar los procesos de transformación de los diversos comportamientos, pensamientos, actitudes, aptitudes, costumbres, corrientes, posicionamientos, modelos, concepciones, etc., en torno a todo lo cual gira el desarrollo y la acción científico-tecnológica, empezando básicamente por los procesos educativos y formativos dentro y fuera de nuestros centros de aprendizaje y enseñanza. Tanto los conceptos, los programas y las prácticas actuales del desarrollo de los procesos formativos y educativos como la preparación y capacitación misma de quienes tienen la alta responsabilidad de llevar adelante la acción docente tenemos que pensar, y actuar en consecuencia, impulsando una ciencia e investigación transformadoras, lo cual empezaría precisamente por aprender y enseñar investigando crítica y transformadoramente.

2.8. Transformación cultural

Una de las características de cualquier cultura, independientemente del lugar y tiempo en que ella sea analizada, es que la misma obedece inexorablemente a un complejo proceso de cambio. Tales cambios pueden darse de manera paulatina, constante y armoniosamente con respecto a los factores influyentes en él, pero también en correspondencia con los actores inmiscuidos en el mismo. En otros casos, tales cambios obedecen a transformaciones profundas provocadas por razones esencialmente naturales o debido a la influencia directa de los seres humanos. Sólo es suficiente mirar retrospectivamente para darnos cuenta de las grandes transformaciones culturales en poco o varios siglos de nuestra historia, lo cual sería muy amplio y complejo tratarlo en este pequeño apartado, así como sería sumamente difícil discutir el concepto de cultura y su transformación en pocos párrafos. Aquí sólo nos limitaremos a suministrar unos pincelazos sobre este aspecto, sugiriendo alguna bibliografía sustancial sobre esta temática de mucho interés para el debate internacional relacionado con el concepto de transformación en todas sus manifestaciones (Adorno, 1984; Steward, 1972; Bourdieu, 1990; Harris, 2007 y 2011; Grimson, 2008; Keesing, 1993; Wright, 1998; Deines, Feige y See, 2012; Robertson y Winter, 2000; Geertz, 1987; Barker y Beezer, 1994; Azuaje, 2023).

Es importante señalar, además, que en vista de que concebimos a la cultura como una complejidad que engloba muchos aspectos sociales, económicos, políticos, medioambientales, educativos, científicos y, esencialmente humanos, tal como lo hemos analizado en los siete grandes aspectos procedentes, no nos detendremos en su discusión, sino que trataremos de ver

el tema de la transformación cultural, en los próximos párrafos, de manera un poco más general y brevemente para lo cual preferimos hacer uso, dentro de las múltiples definiciones sobre el concepto de cultura de la siguiente conceptualización, presentada por Auyero y Benzecry (2002, 41):

„Uno de los principales esfuerzos por hacer converger los dos conceptos de cultura (el antropológico y el que la considera como una dimensión diferenciada de la experiencia humana) es el que ha realizado Raymond Williams en diversas obras. Así, en *Marxismo y literatura* ([1977a], 1980) define la cultura como una forma de vida global entrelazada con el modo en que ella es experimentada por los agentes sociales. En esta obra, el concepto de cultura se asemeja al que sostiene el historiador inglés Thompson (1961), para quien la cultura consiste en una forma de vida en común. Al mismo tiempo, este concepto englobador aparece diferenciado claramente en tendencias diversas que definen la cultura en cada período histórico. Así, Williams complejiza una cultura a partir de la presencia de elementos dominantes (los hegemónicos dentro de la sociedad), residuales (aquellos que provienen de períodos pasados pero que aún se mantienen relativamente activos) y emergentes (aquellos que son parte del futuro y son contradictorios con los elementos hegemónicos en el presente de la sociedad). Es decir que la pretensión de totalidad no obtura la diferenciación en el interior de la sociedad, y estas diferencias son estudiadas teniendo en cuenta la trama organizacional de la cultura en términos de instituciones, tradiciones y formaciones“.

Las dinámicas culturales locales, regionales, nacionales e internacionales son, además de altamente complejas, integrales, las cuales afectan directa e indirectamente a cualquier sistema sociopolítico, tecnológico, económico, científico, educativo, ecológico, humano e investigativo, así como a cualquier teoría científica y manifestación artística-cultural, sin descuidar obviamente las prácticas concretas e ideas explícitas e implícitas que giran en torno a una mencionada cultura. Los cambios culturales no siempre ocurren de manera radical y traumática; por el contrario, la mayor parte de sus manifestaciones obedece a acciones paulatinas pacíficas en períodos muy largos de tiempo.

Por otra parte, cuando nos detenemos a analizar el desarrollo histórico y la caracterización de una determinada cultura, ellas tratan de conservar, casi siempre, buena parte de sus manifestaciones, costumbres, tradiciones, elementos sustantivos e, inclusive, invariantes que estarán siempre presentes en el transcurso de los siglos. Las culturas están bien arraigadas en los seres humanos y estos en ella, hasta el punto de que se establece cierta simbiosis no sólo institucional, sino ontológica. De esta manera, ellas adquieren cierto posicionamiento, estabilidad y durabilidad, impidiéndose el impulso e impacto de cambios radicales sustantivos. Sin embargo, a pesar de tales elementos estabilizadores de la coherencia interna, impermeabilidad cultural y durabilidad, ellas no pueden escapar de los cambios, de las transformaciones motivadas por sus propias/os integrantes. El dinamismo de las mismas

prácticas de preservación, transmisión, conservación e institucionalización son elementos motivadores de su propia transformación, ya que ellas tienen como objetivo la misma optimización de su manifestación, logrando con ello cambios sustantivos en la misma.

Toda transformación cultural, por muy sutil que pueda parecer, tiene que ver con ciertas razones, condiciones reales concretas, fuerzas motivantes e impulsoras, pero también con actores/as que llevan adelante dichas transformaciones, tal como ocurre con las demás formas de transformación explicadas en los apartados precedentes. Los cambios culturales normalmente son imprevistos, están ocultos en la profundidad de los seres humanos, las cosas e instituciones que las conforman, por lo cual es muy difícil su predicción, observación tangible, planificación, regulación o detención, más cuando tal transformación ocurre sin alteraciones sustantivas radicales. En muchos casos no percibimos, aparentemente, cambios de una determinada cultura, aun existiendo en ella importantes transformaciones políticas, económicas, sociales o tecnológicas. De esta manera se hace también complicado determinar los sujetos que generan directa e indirectamente tales cambios, pasando desapercibido por completo los mecánicos y la velocidad de dichos cambios. Esta forma de analizar e interpretar la transformación cultural nos lleva también a pensar en la lógica que la caracteriza, en el método que podría estar detrás del cambio y, por supuesto, en sus avances y limitaciones en el tiempo y en el espacio.

A pesar de existir muchas disciplinas científicas específicas que estudian detalladamente la temática de las transformaciones culturales, tales como la antropología, la filosofía y la historia, emergen actualmente los estudios ínter y transdisciplinarios, los cuales se plantean muchas cuestiones que tienen consecuencias directas en la conformación de una teoría más completa de la transformación cultural. Tal como lo señalan apropiadamente los autores Deines, Feige y See (2012), el debate desatado por parte de tales investigaciones tiene que ver, además del estudio detallado de aspectos concretos sobre la temática, con dos consideraciones caracterizadoras del tratamiento científico de la transformación cultural. Por una parte, se considera que la misma debe estudiarse de manera continua, mientras que por la otra se piensa que tales investigaciones obedecen a comportamientos puramente discretos. En el primer caso, se trata de analizar los acontecimientos de cambio cultural de manera constante, evolutiva, sin considerar que la misma obedece trastornos radicales, mientras que, en el segundo caso, se asume que las transformaciones culturales tienen que ver con saltos bruscos en determinados momentos históricos, llamadas en términos de Thomas Kuhn como revoluciones en el ámbito de la transformación cultural.

Por supuesto que estas dos formas de ver y entender los cambios culturales tienen que ver con las dos grandes corrientes que han caracterizado los

estudios históricos, unos/as piensa que deben ser analizados tales acontecimientos como continuos histiocitos, mientras que otros/as consideran que ellos responden a saltos cualitativos y cuantitativos de la historia. Aquí consideramos, sin caer en la ambivalencia teórica, que se debería estudiar las transformaciones culturales desde las dos miradas, puesto que, si bien ellas ocurren continua y sutilmente a cada instante, tal como lo hemos explicado en párrafos anteriores, también suceden cambios bruscos, revolucionarios en momentos históricos específicos, los cuales pueden no siempre son planificados o determinados previamente. Es decir, una de nuestras tareas con respecto a los estudios de las transformaciones culturales tiene que ver, obviamente, con buscar respuestas a las razones por las cuales ocurren continua, brusca o simultáneamente tales cambios. En cada caso, es necesario formular un conjunto de categorías para analizar las transformaciones culturales de manera continua o discontinua. La conjunción de ambas orientaciones nos proporcionará suficientes y ricos elementos para comprender profundamente las transformaciones culturales locales, regionales, nacionales e internacionales, tal como lo han explicado muchos/as de los/as autores/as que se han preocupado por analizar esta temática (Adorno, 1984; Steward, 1972; Bourdieu, 1990; Harris, 2007 y 2011; Grimson, 2008; Keesing, 1993; Wright, 1998; Deines, Feige y See, 2012; Robertson y Winter, 2000; Geertz, 1987; Barker y Beezer, 1994; Azuaje, 2023).

Aquí es muy importante resaltar, además, que los procesos de cambio y transformación cultural son muy variados tanto en el conglomerado de las culturas que conforman a nuestro planeta, como al interior de una misma cultura. Su estudio nos lleva a la conformación de una categoría más plural, diferenciada y heterogénea del comportamiento de las culturas, por una parte, y de su transformación continua, discreta o combinada. Igualmente, tal como lo señalan los autores antes mencionados (Deines, Feige y See, 2012), las transformaciones culturales pueden ser impulsadas por acontecimientos muy concretos que tiene lugar en una determinada cultura, los cuales sirven de motor o fuerza de cambio, desencadenado a veces complejas y largas etapas alteradoras dentro de la misma cultura o en relación con otras culturas. Los mismos autores presentan la posibilidad concreta de la anticipación de los cambios culturales, a lo cual hemos hecho referencia en párrafos anteriores. En algunos casos, obviamente se puede predecir que ocurrirán cambios en una determinada cultura en un futuro mediano e inmediato, pero tales predicciones no siempre corresponden con la realidad de los acontecimientos; de ello se encarga precisamente a la teoría sobre los cambios o transformaciones culturales, tal como es postulada por dichos autores (Deines, Feige y See, 2012). Sobre el particular, consideramos que existe una buena cantidad de Institutos y Centros de Investigación, en su mayoría pertenecientes a universidades y gobiernos que se encargan de analizar científicamente, usando diversas estrategias metodológicas, particularmente la

prospectiva, las posibilidades de ocurrencia de las transformaciones culturales y sus correspondientes comportamientos futuros (Deines, Feige y See, 2012).

Para culminar este breve apartado sobre la transformación cultural local, regional, nacional e internacional quisiéramos resaltar que tales cambios son siempre necesarios e indispensables, ellos obedecen a la acción del ser humano sobre el mundo de las cosas y otros seres humanos, sobre sus acciones cotidianas concretas, contextuales, pero también lejanas. Las convulsiones, los cambios y las transformaciones culturales, al igual que las otras siete formas de transformación que hemos trabajado anteriormente, no tienen lugar sólo por inercia del movimiento continuo o brusco de las realidades, particularmente de la naturaleza individual, sino esencialmente por la intervención directa e indirecta del ser humano sobre ese mundo, mediado fundamentalmente por el trabajo, la necesidad e interés del individual y las colectividades. Los procesos culturales ocurren porque hay seres humanos en este planeta que actúan abierta y sigilosamente de manera particular u organizada, generando cambios sustantivos en todos los ámbitos del mundo de vida de cada sujeto y todo grupo social. Tal vez uno de los grandes pensadores del siglo pasado que desarrolló muy sabiamente la idea de la influencia recíproca, dialéctica, entre el ser humano y la cultura en todas sus manifestaciones, ha sido el mismo pedagogo Paulo Friere (1967, 194-195), cuyas palabras son apropiadas para cerrar, por ahora, esta discusión en torno a la transformación del mundo, especialmente a la transformación cultural.

„A través del debate de esta situación en la que se discute el hombre como un ser de relaciones se llega a la distinción entre dos mundos: el de la naturaleza y el de la cultura. Se percibe la posición normal del hombre como ser en el mundo y con el mundo, como ser creador y recreador que, a través del trabajo, va alterando la realidad. Con preguntas simples, tales como: ¿quién hace el pozo?, ¿por qué lo hace?, ¿cómo lo hace?, ¿cuándo?, que se repiten para los demás “elementos” de la situación, emergen dos conceptos básicos: el de necesidad y el de trabajo, y la cultura se hace explícita en un primer nivel, el de sustancia. El hombre hace el pozo porque tiene necesidad de agua. Y lo hace en la medida en que, relacionándose con el mundo, hace de él objeto de su conocimiento, sometiéndolo, por el trabajo, a un proceso de transformación. Así, hace la casa, su ropa, sus instrumentos de trabajo. A partir de ahí se discute con el grupo, en términos evidentemente simples, pero críticamente objetivos, las relaciones entre los hombres, que no pueden ser de dominación ni de transformación como las anteriores, sino de sujetos“.

3. Tres elementos caracterizadores del aprendizaje convencional, tradicional y conservador

Hasta el momento hemos resaltado, en el apartado anterior, algunas críticas a la teoría del aprendizaje de Jean Piaget (1974)⁵, basadas en la psicología crítica (Cole, 1999; Holzkamp, 1995) y en los importantes aportes de la psicología sociocultural, desarrollada hace casi un siglo en la Unión Soviética ((Holzkamp, Leóntiev, 1968, 1979 y 1981; Majmutov, 1970, 1977 y 1983; Rubinstein, 1969 1974; Talízina, 1987; Vygotsky, 1984 y 1987; Vygotsky y Luria, 1993; Wertsch, 1988 y 1991). Aquí nos interesa el concepto de los cuatro elementos sustantivos o caracterizadores del aprendizaje transformador trabajados ampliamente por Knud Illeris (2007, 2010 y 2014), quien tomando en cuenta a Jean Piaget y Lev Vygotsky, entre otros/as, concluye científicamente que las cuatro invariantes psicológicas, la acomodación, asimilación, adaptación y transformación, juegan un papel fundamental en los procesos sociocognitivos del aprendizaje. Con la finalidad de ampliar un poco más esta conceptualización, partiremos de un importante trabajo de Kamin (2013), el cual trata diversas corrientes teóricas sobre la psicología del aprendizaje, incluyendo por supuesto, las perspectivas sociocríticas antes mencionadas. Esta autora concluye, en relación con las cuatro dimensiones del aprendizaje desarrolladas por Illeris (2007, 2010 y 2014), y cuya base la podemos encontrar, en los trabajos originales de Piaget (1974), pero también podríamos encontrar algunos elementos de teorías críticas sobre la psicología y el aprendizaje transformador (Lev Vygotsky, 1984 y 1987; Jack Mezirow, 1997 y 2000; Paulo Freire, 1967, 2000, 2001 y 2009 y Klaus Holzkamp, 1995, 109), lo siguiente:

„En resumen, puede afirmarse que el modelo de aprendizaje en la tradición de Knud Illeris representa un concepto heurístico global para comprender los procesos de aprendizaje. Su modelo incorpora tanto una perspectiva científica como humanística. Su modelo explicativo incluye tanto aspectos individuales como sociales. El intento de

⁵ Hay muchas e importantes críticas a las teorías de Jean Piaget, especialmente a los estadios o niveles de desarrollo, así como a sus métodos de investigación para llegar a tales resultados. Así, por ejemplo, Hellgard (2008, 190) señala lo siguiente: “En los últimos años, sin embargo, las teorías de Piaget han sido muy criticadas. A diferencia de Piaget, algunos investigadores opinan que los objetos siguen existiendo para el recién nacido, o al menos muy poco después, aunque hayan desaparecido del campo visual del niño o estén oscurecidos por otros objetos. Mientras que, según Piaget (1975a), las ideas como construcciones mentales del niño sólo surgen a lo largo de un proceso de desarrollo más largo a partir de las acciones del niño y de su compromiso activo con la realidad, según otros autores el niño tiene ideas que abstraen de la realidad desde el principio (Baillargeon, 1999) o incluso conceptos cognitivos (Spelke, 2000)”

derivación deductiva, en el que se reúnen teorías de diferentes disciplinas, es un aspecto positivo. Por primera vez se ha intentado categorizar y aunar teorías, es decir, establecer artificialmente enfoques desde distintas direcciones en lugar de llevar a cabo un debate contradictorio como hasta ahora⁶.

Ahora bien, por la importancia que tiene para nuestro trabajo estas cuatro dimensiones del aprendizaje, especialmente con respecto al concepto de aprendizaje transformador, nos basaremos en los trabajos de autores tales como Illeris (2007, 2010 y 2014), Kamin (2013), Friere (1967, 2000, 2001 y 2009), Holzkamp (1995), Cole (1999), Mezirow (1997 y 2000) y Leóntiev (1968, 1979 y 1981), Luria (1979a, 1979b y 1980), Vygotsky (1984 y 1987), Markard (2010), entre otros para ver crítica y analíticamente los conceptos de aprendizaje acumulativo, acomodativo, adaptativo y transformador, cuyo objetivo consiste en adentrarnos posteriormente en los conceptos de formación⁷, acción, investigación y transformación, cuatro pilares de la pedagogía y didáctica revolucionarias (Mora, 2010). El concepto de aprendizaje transformador, trabajado en los últimos lustros por muchos/as autores/as en diversos países, pero con una connotación escasamente política y revolucionaria, tal como la vemos en Latinoamérica y El Caribe, es considerado como el elemento fundamental o la bisagra entre el aprender con todos los sentidos, investigando y comprendiendo, pero también produciendo cambios en la personalidad del sujeto, la colectividad, los valores personales, las realidades sionaturales y el mundo de vida de la humanidad. Esto significa un cambio paradigmático altamente significativo con respecto al aprender, enseñar, la pedagogía y la didáctica (Mora, 1998, 2006a y 2006b, 2009a, 2009b, 2010, 2011, 2017, 2019a y 2019b).

⁶ Es importante destacar que la misma autora hace una rápida advertencia, después de su conclusión en relación con la teoría de aprendizaje de Knud Illeris (2010), señalando lo siguiente: "Otros autores critican su triángulo del aprendizaje en particular, considerándolo una visión reduccionista y acusando a Illeris de "[...] hundir todos los enfoques de la teoría del aprendizaje en el Triángulo de las Bermudas" (Faulstich 2011). También hay un problema con la jerarquización de Illeris de los cuatro tipos de aprendizaje, ya que las secciones anteriores han demostrado que una secuencia paso a paso conduce a una comprensión limitada del concepto de aprendizaje. Además, la conceptualización del aprendizaje de Illeris solo se basa en principios de plausibilidad, mientras que aún está pendiente una validación y/o diferenciación empírica de la dimensión" (Kamin, 2013, 109).

⁷ Aquí entendemos transformación como la relación dialéctica entre aprendizaje, enseñanza, emancipación y revolución que tiene lugar en el cerebro, la persona como sujeto, el entorno social y natural y, por supuesto, las contradicciones materiales y existenciales de la colectividad.

3.1. Caracterización y problemática del aprendizaje acumulativo

Esta forma de aprendizaje tiene que ver con el aumento aislado, basado en la memorización y mecanización, de nuevos contenidos que tienen escasa o nula relación con saberes, conocimientos y experiencias existentes como marcas neuronales previas. Él tiene lugar, especialmente, cuando los sujetos, particularmente los/as niños/as de muy poca edad, que aún no han adquirido y desarrollado esquemas o estructuras cognitivas duraderas, almacena ciertos contenidos temporalmente, sin mayor uso o aplicación inmediata. En los/as adultos/as, el aprendizaje acumulativo se centra fundamentalmente en la memorización de cosas, conceptos, contenidos específicos muy concretos, definiciones fórmulas, números telefónicos, procedimientos, códigos o claves, fechas, direcciones, nombres, etc.

Tales contenidos memorísticos están asociados a los contextos o situaciones en torno a las cuales han sido memorizadas. Así, por ejemplo, si alguien domina muchos nombres, fechas y acontecimientos relacionados con jugadores/as de fútbol, su recuerdo es mucho más rápido y eficiente en la medida en que se conversa sobre el tema, haciendo referencias a acontecimientos importantes referidos a grandes jugadas, campeonatos, clasificaciones, eliminatorias, entre otras. Por supuesto que el aprendizaje acumulativo es muy necesario en la vida cotidiana, pero también en la memorización de cosas concretas que requieren poco esfuerzo cognitivo e intelectual para recordarlas y hacer uso de ellas. En muchos casos, se requiere de tales contenidos concretos para desplazarnos, resolver un problema específico, realizar una tarea escasamente exigente, cumplir con una función específica de poca escasa rigurosidad conceptual o como ayuda para proceder a tratar una tarea de mayor envergadura sociocognitiva.

La experiencia es tal vez la mayor garantía para del aprendizaje acumulativo, puesto que ella permite que muchos contenidos pasen de la memoria a corto plazo a la memoria a largo plazo, puesto que en esta última se acumulan marcas procedimentales mucho más duraderas, las cuales están asociados a las reiteradas repeticiones que son propias de la experiencia acumulada o vividas por las personas en contextos similares o diferentes. Para aclarar con más detalle el concepto y las características del aprendizaje acumulativo, es necesario adentrarse en la temática de la psicología cognitiva del aprendizaje, puesto que en la actualidad existen teorías mucho más profundas que consideran al aprendizaje como parte fundamental la acción y la transformación del sujeto, su estructura neuronal, sus valores y, por supuesto, sus mundos de vida social y natural. El aprendizaje significativo, productivo, comprensivo, investigativo y transformador, lo cual será el objeto fundamental del presente documento, dependerá de la actividad realizada por el sujeto,

individual y colectivamente considerado, mediante el desarrollo de actividades productivas e investigativas.

Este posicionamiento teórico del aprendizaje muestra que adquirir pasivamente datos e informaciones, procesarlas mecánicamente, sin reflexión alguna, memorizarlas y repetirlas en algún momento cuando sean requeridas, no es un aprendizaje significativo, duradero, relevante e importante para el sujeto y la colectividad. Sobre este tema, hemos escrito mucho (Mora, 1998, 2006a y 2006b, 2009a, 2009b, 2010, 2011, 2017, 2019a y 2019b), tomando en cuenta importantes autores/es de diversos países, épocas y realidades contextuales diferentes (Freire, 1967, 1970, 2000, 2001 y 2009). Igualmente, diversos y variados estudios han demostrado, hasta el cansancio, que aquellos conocimientos adquiridos (en el sentido exacto de la palabra) y memorizados, aún mediante reiteradas repeticiones, son muy frágiles, temporales y volátiles e, inclusive, inertes e inservibles. Ellos no pueden ser aplicados o usados en condiciones problemáticas cambiantes o exigentes, especialmente cuando se pretende atender situaciones problemáticas complejas. Por otra parte, tales conocimientos memorísticos, acumulativos, carecen de la potencialidad de transferibilidad, ampliación e interconectividad con otros contenidos y conocimientos de igual o mayor complejidad.

3.2. Caracterización y problemática del aprendizaje aditivo o asimilativo

Hemos de realzar que según Jean Piaget (1968, 1969 y 1973), la asimilación es el proceso mediante el cual el/al niño/a adapta la realidad a su organización cognitiva precedente. Con frecuencia el término aprendizaje asimilativo también es usado como aprendizaje aditivo, puesto que se supone, según esta teoría, por cierto, también muy criticada, que aprender no es más que sumar datos e informaciones, adicionar nuevas cosas a las existentes en algunos lugares del cerebro. Es decir, que todas aquellas cosas o acontecimientos del entorno con los cuales los/as niños/as entran en relación y confrontación son captadas a través de los mecanismos sensoriomotores, transmitidos hacia el cerebro o acoplados, como si fuese un rompecabezas, a los datos e informaciones adicionadas previamente. Es decir, en cada momento en que existe una impresión, relación o confrontación del individuo, el/la niño/a en este caso, con hechos, fenómenos u objetos del entorno inmediato, se activará en cierta medida su experiencia previa, antes acumulada en el cerebro, con la finalidad de ensamblar e incorporar lo nuevo, trayendo como consecuencia su comprensión, procesamiento y aplicación.

Se suele considerar que el tipo de aprendizaje más común en los animales y, especialmente, en los seres humanos consisten en el aprendizaje asimilativo o aditivo, en el que los nuevos elementos, procedentes del entorno a través del

sistema sensoriomotor, se incorporan adecuadamente a los patrones existentes en el sistema neuronal. La sumatoria de estas conexiones viene a constituirse, según tales teorías, en la base de la inteligencia. Ellas han jugado un papel importante en el campo de la didáctica, la pedagogía y las teorías curriculares cognitivistas, puesto que se piensa que los contenidos escolares tienen que basarse en la adicción o sumatoria de conocimientos en la medida que transcurre el tiempo o se avanza conceptualmente en las diversas asignaturas o disciplinas científicas escolares. De la misma manera, se considera que este tipo de aprendizaje también tiene lugar cuando se desarrollan habilidades y destrezas cognitivas, emocionales, sociales o de otra naturaleza. Los resultados del aprendizaje están asociados al esquema o patrón preestablecido de tal manera que es relativamente fácil recordarlos o aplicarlos una vez que la persona ha encontrado el puente de conexión con el área correspondiente, por ejemplo, un contenido específico escolar es recordado cuando la persona logra establecer una conexión directa con el patrón existente.

Es decir, los nuevos elementos, conceptos, términos, fórmulas, imágenes, ideas, entre otros, que deben ser aprendidos se subsumen en categorías muy similares ya existentes. Así, por ejemplo, si un/a niño/a ha desarrollado la categoría “animales domésticos”, y conoce que los perros y los gatos forman parte de este tipo de animales, entonces no tendrá mayores inconvenientes en agregar /adicionar otros animales a esta categoría. De este modo, se considera, muy apresuradamente, que los conocimientos de esta categoría aumentan progresivamente.

En la escuela, por ejemplo, los conocimientos aumentan sistemáticamente siguiendo un camino didáctico predeterminado. Este tipo de crecimiento aditivo (asimilativo) del conocimiento es relativamente fácil de conseguir y realmente sencillo de ser recuperado cognitivamente, pero el patrón establecido en la memoria debe ser similar a la situación de adquisición, por ejemplo, la categoría debe ser consciente para que se puedan recordar los elementos individuales. Si no es así, resulta más difícil recuperar el elemento previo existente en la memoria. La razón consiste en que las categorías siguen estando relativamente desconectadas entre sí. Esta es una característica de las islas de conocimiento que tienen poca conexión con el resto de otros conocimientos, puesto que no se han establecido previamente interrelaciones asociativas externas e internas al sistema neuronal (Mora, 2006a y 2006b). A la luz de los nuevos resultados provenientes del avance de las neurociencias y la neurodidáctica en particular, el cerebro con respecto al aprendizaje no funciona de esta manera tan mecánica, práctica y automática, puesto que no existen zonas del cerebro donde están almacenados los patrones categoriales, aislados unos de otros sin conexión alguna (Spitzer, 2002 y Grein, 2013). Hoy sabemos que el cerebro es un todo, una totalidad

interconectada, aun existiendo ciertas zonas específicas que se encargan de aspecto sensoriales específicos y funcionalidades categoriales concretas.

Por otra parte, en ejemplo mencionado sobre los “animales domésticos”, se presentan algunos problemas con la clasificación de los mismos, puesto que podría considerarse que un tigre, en vista de que es muy similar a un gato, también es un animal doméstico o que un caballo no lo es por su gran tamaño o porque siempre está fuera de las casas, en el campo, establos o grandes patios. En este caso, su madre, padre, hermanos/as, amigos/as, libros de cuentos e imágenes entran a jugar un papel muy importante, para lo cual la teoría del aprendizaje de Jean Piaget se queda en el camino. Los seres humanos establecemos siempre relaciones y asociaciones con lo que percibimos a través de nuestros sentidos. Así que tendremos que recurrir necesariamente a otras teorías, más activas y participativas, cooperativas y colaborativas, a teorías más interactivas con las realidades y el mundo de vida en general. como es el caso de la teoría de la actividad y la zona de desarrollo próximo (Vygotsky, 1987).

Adicionalmente, la realidad nos confirma, una y otra vez, que tales puentes de conexión no son automáticos, ni mucho menos sencillos; de lo contrario, jamás tendríamos problemas e inconvenientes con la inmensa gama de dificultades del aprendizaje o con los recuerdos, lo cual constituye el problema fundamental de la sociología, la psicología y la pedagogía. Con frecuencia surgen una gran cantidad de problemas al intentar aplicar o simplemente al hacer uso de los conocimientos escolares a contextos extraescolares o cotidianos. Podríamos decir, sin temor a equivocarnos que, al igual que el aprendizaje acumulativo, la conceptualización y práctica del aprendizaje asimilativo o aditivo, tal como lo plantea la teoría cognitiva piagetiana ha resultado un total fracaso en la verdadera comprensión y transformación del sujeto y su mundo de vida mediante los procesos formativos convencionales y conservadores.

3.3. Caracterización y problemática del aprendizaje acomodativo

Si los intentos de asimilación utilizados para reconocer o enfrentarse a una nueva situación resultan parcialmente inadecuados, entonces aparece la supuesta acomodación como posibilidad de salvación cognitiva. Esto significa que las estructuras o sistemas cognitivos utilizados en un proceso de asimilación se modifican para que se adapten mejor a la nueva situación (adaptación cognitiva). La adaptación, como resultado de la acomodación, viene a constituirse en una consideración pasiva, puramente reproductiva, repetitiva y acomodativa del sujeto tanto a las estructuras mentales existentes como a las condiciones de vida externas y su mente. La adaptación como camino y objetivo del aprendizaje es todo lo contrario a la confrontación, al

cambio y la transformación que son inherentes a la propia existencia humana, animal y contextual; es decir, al mundo socionatural.

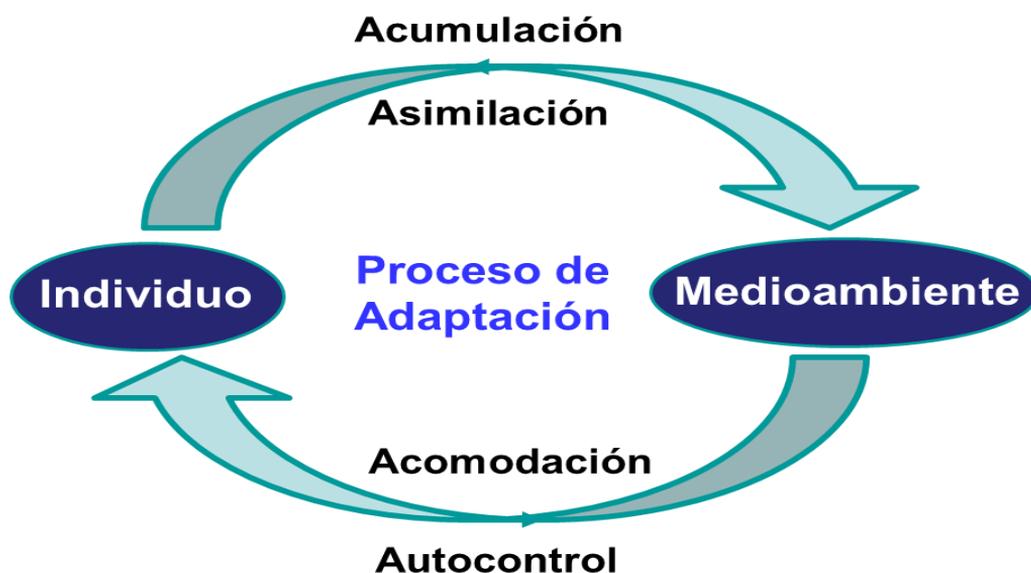
La teoría sobre el aprendizaje acomodativo pretende explicar que en el caso de que los aprendizajes acumulativos y asimilativos (aditivos) no sean suficientes o que necesiten una mayor potenciación, entonces tiene que aparecer una nueva categoría en las estructuras mentales, inexistente previamente, produciendo una ampliación y perfeccionamiento de las estructuras existentes, lo cual no es más que la adaptación a nuevas condiciones, nuevos conocimientos y nuevas realidades. Como consecuencia, los nuevos hechos, saberes, procedimientos, conceptos, contenidos, otros, pueden integrarse más fácilmente en estas estructuras ya modificadas o las creadas recientemente. El sujeto empieza a convivir con nuevos patrones categoriales, aplicándose con ello sus capacidades de aprendizaje y, por supuesto, su arsenal de conocimientos, saberes y procedimientos. Las prácticas de aprendizaje, entonces, se encargarán de fortalecer tales patrones categoriales e ir acumulando, siguiendo los principios de la acumulación y la asimilación antes descritos. Quienes piensan y utilizan cotidianamente, con frecuencia, las cosas que han aprendido y establecen, al mismo tiempo, conexiones y comparaciones entre sus islas de conocimiento, aumentará considerablemente la capacidad de recuerdo, memorización y aumento de su potencial intelectual; es decir, la inteligencia. La creación-conformación de nuevos patrones categoriales es un proceso llamado aprendizaje extensional o acomodativo. En la figura 2 mostramos la representación piagetiana de la influencia individuo-medioambiente.

En conclusión y tal como se muestra en la figura 2, el desarrollo cognitivo de una persona, con base en los tres enfoques piagetianos descritos previamente, consiste en el resultado de la adaptación del organismo, en términos esencialmente mentales, a sus entornos y circunstancias. La estructuración cognitiva del cerebro, en cuanto a la conformación de patrones estructurales nuevos, usos y modificación de los existentes, vienen a ser los responsables de tales procesos de aprendizaje. Según los planteamientos de Piaget (1968, 1969, 1973 y 1974) y sus seguidores/as, esta complejidad del cerebro tiene lugar en todos los sujetos de todas las culturas, debido especialmente a su la conformación del sistema cerebral y a su interacción sensoriomotora con el mundo externo a su mente. Un aspecto importante complementario consiste en el equilibrio como una forma autorreguladora de todo organismo, especialmente de los humanos, así como una menara de establecer una cierta moderación entre todas las funciones básicas interactivas del pensamiento.

La asimilación, como integración de acontecimientos, conocimientos u objetos novedosos a los patrones categoriales ya existentes y la acomodación como el cambio cualitativo o la modificación de esquemas categoriales de pensamiento

y comportamientos previos. Esto significa que, en el transcurso del desarrollo cognitivo, basado en la adquisición de nuevos conocimientos, se rompen los esquemas de aprendizaje existentes y surgen nuevas estructuras neuronales y nuevos aprendizajes. El problema aquí está en que tales aprendizajes no se basan tanto en las interacciones con otras personas y con la complejidad contextual, sino que son considerados como procesos puramente cognitivos, mentales y de pensamiento. En este sentido, la adaptación puede verse sólo como una interacción entre mecanismos de utilización de esquemas existentes a través de la asimilación, por un lado, y la modificación de dichos esquemas a través de la acomodación, por otro.

Figura 2: Representación piagetiana de la influencia individuo-medio ambiente según la teoría de Jean Piaget (1968 y 1973)⁸



Fuente: Wind y Mora (2024)

⁸ Algunas de las críticas realizadas durante años a la teoría de Jean Piaget consisten en la siguientes: usa una terminología imprecisa, haciendo más descripciones que explicaciones; desde el punto de vista metodológico, la muestra era muy pequeña, las tareas eran muy difíciles, impidiendo el uso de otras potencialidades no necesariamente cognitivas; poca atención al contenido propiamente dicho de las tareas; suposición arbitraria de generalidad; poca explicación sobre las acciones en ciertos niveles de desarrollo; carencia de observación en contextos y situaciones diversas, tal como son las realidades interculturales; fundamentación con base en el exceso de estructuras matemáticas y lógicas; escasa o nula consideración de las influencias sociocomunitarias y culturales; cierta subestimación de las potencialidades de razonamiento de los/as adolescentes y también de los niños/as más pequeños/as; se trata de una teoría muy limitada para el desarrollo de los procesos de aprendizaje y enseñanza; el papel de los/as docentes es demasiado pasivo; no toma en cuenta el mundo del trabajo, la producción y las interrelaciones; carece de una formación crítica transformadora; etc.

Hay algunos/as autores/as que consideran que el aprendizaje basado en la transformación (transformativo o transformador) es muy exigente, que solo tiene lugar en situaciones muy particulares, suministrándole mayor importancia a los aprendizajes acumulativo, asimilativo y acomodativo. Con la intención de fortalecer sus afirmaciones, incluyen a importantes investigadores/as como Argyris (1992), Schön (2002) o al mismo Vygotsky (1992) como defensores de los planteamientos piagetianos sobre el aprendizaje. Lamentablemente, el mismo autor que hemos citado un par de veces tiene una opinión algo distanciada con respecto al aprendizaje transformador (Illeris, 2006, 34).

„Como ya se ha explicado, los cuatro tipos de aprendizaje difieren en gran medida en sus posibilidades y sus características. Las situaciones o contextos en los que se producen o son activados por el alumno son muy diferentes. Mientras que el aprendizaje acumulativo es más importante en la primera infancia y el aprendizaje transformativo es un proceso muy exigente que cambia toda la personalidad o identidad y sólo se produce en situaciones muy específicas con un profundo significado para el alumno, la asimilación y la acomodación, descritas por Piaget, son los dos tipos de aprendizaje que caracterizan el aprendizaje general y normal en la vida cotidiana. Muchos otros teóricos del aprendizaje se refieren también a estos dos tipos de aprendizaje. Chris Argyris y Donald Schön, por ejemplo, han acuñado los conocidos conceptos de "aprendizaje de bucle simple y doble" (Argyris 1992, Argyris/Schön 2002). La idea de Lev Vygotsky de la transición a una "zona de desarrollo próximo" también puede considerarse un paralelismo con el aprendizaje acomodativo (Vygotsky, 1992). Sin embargo, los debates sobre el aprendizaje y el diseño de muchas actividades escolares y otras actividades educativas suelen centrarse en el aprendizaje asimilativo y a menudo se dirigen únicamente a él, ya que la concepción convencional del aprendizaje se centra en este tipo de aprendizaje. Pero, como se ha señalado al principio, esta visión es claramente inadecuada hoy en día, y las competencias modernas que a menudo se demandan sólo pueden construirse mediante una combinación de procesos de aprendizaje asimilativo, acomodativo y posiblemente también transformativo“.

En vista de que para nosotros/as, quienes asumimos una concepción, posición y actitud política y crítica en torno a la formación, hemos considerado muy importante dedicarle un espacio totalmente aparte a la teoría del aprendizaje transformador, en torno al cual nos inclinamos, tomando en cuenta fundamentalmente los aportes de las teorías críticas sobre la sociología, pedagogía, didáctica y el desarrollo de los procesos de aprendizaje y enseñanza propiamente dichos (Mora, 1998, 2006a y 2006b, 2010, 2012 y 2017). Además, consideramos que al igual que en el campo de la ciencia e investigación científica, existen en Latinoamérica y El Caribe, aportes altamente significativos e importantes que respaldan el desarrollo de una Formación Transformadora, la cual obviamente pasa por tomar en cuenta un

conjunto de autores/as e investigadores/as críticos/as que han impulsado, desde diversas áreas y campos de la pedagogía y la didáctica praxis críticas transformadoras del sujeto y las realidades.

Figura 3: *Relación compleja entre sujetos y medio ambiente según la Teoría Histórico-Cultural y la FATI (Mora, 2017; Vygotsky, 1984 y 1987; Galperin, 1969 y 1986; Leontiev, 1968 y 1979; Talizina, 1987 y 1988; Luria, 1979a y 1980)*



Fuente: Wind y Mora (2024)

4. Formación Orientada en la Acción Transformadora

4.1. Una breve descripción histórica

Durante buena parte de la historia de la pedagogía y la didáctica mundial, especialmente en los países occidentales y en el Bloque Soviético, cuyas consecuencias directas e indirectas en Latinoamérica y El Caribe han sido relevantes, se ha pensado en la posibilidad de desarrollar y fortalecer de manera teórico-práctica educativa-formativa. Tales tendencias se han centrado en la indagación y experimentación de diversos métodos, estrategias y técnicas didácticas; sin embargo, la práctica pedagógica-didáctica sigue siendo, muy lamentablemente, cuestionable en muchos países, debido a múltiples razones; muchas de ellas investigadas por un equipo de trabajo e investigación inter y transdisciplinario en el Instituto Internacional de

Integración del Convenio Andrés Bello durante prácticamente una década (2007-2015) (Mora, 2009a, 2009b, 2010, 2011 y 2012; Mora y Paredes, 2008 y 2011).

Tales investigaciones, experiencias y resultados fueron tomados en cuenta por algunos gobiernos que conforman el Convenio Andrés Bello, concretamente la República Bolivariana de Venezuela y el Estado Plurinacional de Bolivia, los cuales enfocaron, como parte de sus Políticas Educativas de Estado, su transformación pedagógica y curricular con base en tales investigaciones, propuestas y acciones (ME-EPB, 2012 y 2023; MPPE-RBV, 2015 y 2018; Azuaje, 2023). A pesar de estos adelantos, la pedagogía y la didáctica en buena parte del continente sigue centrada en el concepto e idea del desarrollo de competencias, tendencia que hemos discutido y cuestionado ampliamente en otras oportunidades (Mora, 2019).

Sin entrar nuevamente en este debate, el cual creemos que ha sido superado, por lo menos teóricamente, consideramos que una de las fallas de la praxis educativa tiene que ver con la falta de implementación de una teoría pedagógica y didáctica en torno a la cual existe un amplio consenso mundial. Se trata de la teoría de la Formación Orientada en la Acción Transformadora e Investigativa, la cual deseamos explicar, aunque de manera breve, en el presente apartado, partiendo de una fuente significativa y rica de raíces que van desde la teoría de la actividad de la Escuela Soviética de pedagogía y didáctica, pasando por el pragmatismo norteamericano, la pedagogía liberadora y la educación popular de América Latina y El Caribe, la educación crítica en sus diversas manifestaciones y, por supuesto los importantes aportes de la reforma educativa europea. Sobre tales tendencias pedagógicas y didácticas críticas emancipadoras se ha escrito mucho tanto en América Latina y El Caribe como en Europa (Caballuz Ducasse, 2022; Freire, 2011 y 2009; Imbernón, et al., 1999; McLaren, 1997 y 1998; Pinto y Osorio, 2014; Quintar, Estela, et al., 2018; Trilla, 2007; Vargas, 2019), lo cual obviamente no trataremos en este apartado, ya que nos concentraremos en la temática de la Formación Orientada en la Acción Transformadora Investigativa, siendo sus teorías básicas la Teoría de la Actividad, la Teoría de la Acción Transformadora y la Teoría del Proceso de Aprendizaje y Enseñanza Investigativo, lo cual hemos tratado también, de manera explícita e implícita en otras oportunidades (Mora, 1998, 2005; 2006a y 2006b, 2009, 2010, 2011, 2012, 2017 y 2019).

En la historia de la educación latinoamericana, caribeña y europea, especialmente durante el siglo pasado y lo que va del presente, se han adoptado, por lo menos en la planificación curricular, ciertas teorías pedagógicas reformistas. En este debate se hace mención, con cierta frecuencia, a pedagogos como Johann Amos Comenius (1592-1670), Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827) o Jean-Jacques Rousseau (1712-1778),

quienes entre otros consideraban que era necesario hacer uso de todos los sentidos para lograr un buen aprendizaje; lo que se conoce actualmente como aprendizaje basado en la percepción sensorial. Pestalozzi, por ejemplo, insistía en la idea de aprender con la cabeza, el corazón y las manos. Uno de los grandes pedagogos latinoamericano quien dejó una inmensa huella en el campo de la educación y la pedagogía fue el venezolano Simón Rodríguez (1771-1854), quien constituye seguramente el referente histórico más importante de la educación popular y la educación crítica, tal como lo podemos constatar una vez más en sus Obras Completas (Rodríguez, 2011). Durán (2015, 144), en su tesis doctoral, destaca el pensamiento pedagógico de Simón Rodríguez de la siguiente manera:

„Rodríguez consideró que para que existiera una República se necesitaban ciertas condiciones especiales: educación social, autoridad constante, costumbres liberales y el desarrollo de la conciencia del bien común. Esta nueva República debería apoyarse en la educación, entendida según Rodríguez como la posibilidad de hacer del hombre un ser integral y no solo un hombre pensante. El hombre integral debería ante todo ser útil a la sociedad y para ello, ideó la propuesta de la Escuela-Taller que fue una idea construida por Rodríguez para América, junto con la Escuela Social, la Escuela Popular y la Escuela Republicana. La Escuela-Taller sería el mecanismo apto para revelar a los ciudadanos un nuevo concepto del trabajo y de los oficios, de tal manera que se pudieran transformar las viejas concepciones culturales arraigadas desde la colonia sobre el mundo del trabajo. Rodríguez no desconoció que para la transformación de nuestras sociedades era necesario comprender la manera, el método y el modo del ser americano. Toda nueva construcción social debía empezar en la Primera Escuela o la Escuela Social, pues según sus palabras, allí se comenzaba la vida de las relaciones con las cosas y con las personas y el sentido de esta Primera Escuela, lo asignó a la sociabilidad entendida como la posibilidad de hacer menos penosa la vida“.

Uno de los pedagogos que coincide con el pensamiento de Simón Rodríguez en cuanto a la educación productiva, la escuela taller, el aprender haciendo, es precisamente el padre de la educación productiva Georg Kerschensteiner (1854-1932). Él no sólo hizo suyas las teorías de los tres primeros pedagogos antes mencionados, quienes obviamente influyeron mucho en el pensamiento y la acción de Simón Rodríguez, sino que además desarrolló toda una conceptualización sobre la relación formación, aprendizaje duradero y mundo productivo (Kerschensteiner, 1925, 1930 y 1934). Él fue quien puso énfasis a la interconexión entre el hacer, la producción, la observación y la cognición, llevando el desarrollo teórico-práctico de las ampliamente conocidas escuelas de trabajo, tal como lo pensó y desarrolló concretamente nuestro maestro Simón Rodríguez (2011). Las Escuelas de Trabajo jugaron un papel muy importante en la conformación de la experiencia del sistema dual de enseñanza, el cual ha dado excelentes resultados en la formación técnico-

Cástor David Mora y Astrid Wind

profesional alemana. Todo ello podría ser considerado como parte de la historia de la teoría sobre formación orientada en la acción, la producción y el contexto sociocomunitario (Mora, 2010, 2012 y 2017). Estas ideas contribuyeron considerablemente a la conformación de una pedagogía y didáctica que ha fortalecido la formación de profesionales con base en la relación estrecha entre la teoría propiamente dicha de diversas profesiones y sus acciones prácticas concretas en las empresas, industrias y fábricas.

Georg Kerschensteiner, al igual que otros grandes pedagogos como Simón Rodríguez y Paulo Freire, fue un gran defensor de la escuela pública, la escuela de trabajo y el aprender produciendo, actuando y haciendo, tal como lo señalan también Williams Kilpatrick (1914 y 1918) y John Dewey (1998 y 2004). Todos ellos consideraban que, al finalizar el proceso de formación escolar, los/as jóvenes deberían dominar conocimientos teóricos, pero esencialmente tareas prácticas que fueran útiles e importantes para su desenvolviendo en la vida, así como para el fortalecimiento de la ciudadanía y el surgimiento de sociedades prósperas. Se oponían rotundamente a una educación y formación vacía, sin contenido y sin significado para el mundo de vida presente y futuro. Ellos consideraban que el verdadero aprendizaje estaría basado en la práctica, en las experiencias desarrolladas durante el trabajo escolar manual, todo lo cual constituirían las bases para la formación intelectual y académica de todo ser humano. Es decir, este pedagogo miraba y practicaba los procesos de aprendizaje y enseñanza de manera invertida al escolasticismo e instruccionismo, lo cual considera que primero debe existir la teoría, los contenidos y conocimientos abstractos y, luego, en algún momento de la vida de cada sujeto, podría aparecer las aplicaciones concretas de tales conocimientos.

Pese a que los conocimientos teóricos de los manuales seguían siendo importantes, el verdadero aprendizaje productivo, en el sentido cognitivo y material, tendría lugar en las fábricas e industrias. Su teoría, comprobada en la práctica como maestro y profesor de matemáticas y física, se oponía en la separación del pensar y el hacer, lo cual era coincidente con los planteamientos de la escuela activa, de la pedagogía revolucionaria promulgada en el campo de la Unión Soviética, cuya base teórica la encontramos en la Teoría de la Actividad. El desarrollo del pensamiento no puede ser logrado de manera puramente abstracta, no puede ser alcanzado sólo con los sentidos auditivos y visuales, observando a un docente durante horas intermitentes, sentado pasivamente en un pupitre sin poner en movimiento todos sus demás sentidos. Para estos autores críticos, la teoría de la internalización y externalización, tal como la trabajaba Pjotr Jakowlewitsch Galperin (1902-1988), ayudaban a comprender cabalmente la relación entre hacer y pensar dialécticamente hablando (Mora, 2006a y 2006b). A estos aportes debemos agregar otro autor, quien proviniendo también al igual que Kerschensteiner del mundo de las matemáticas (Aebli, 1980) consideraba,

según la psicología crítica, que el pensamiento surge fundamentalmente de la acción; es decir, las acciones de los sujetos son las que realmente crean las relaciones explicativas de toda circunstancia fáctica, social, mental y espiritual (Galperin, 1969 y 1986; Aebli, 1980 y 1981).

4.2. Fundamentos, actualidad y perspectivas para el desarrollo del Proceso de Aprendizaje y Enseñanza Activo Crítico Transformador Investigativo

La teoría histórico cultural se ocupa del estudio del ser humano en relación con sus contextos, realidades, contradicciones, enculturación, socialización y acciones en la cultura donde ha nacido o donde vive durante un período de tiempo más o menos largo. Es una teoría dialéctica que vincula aspectos teóricos de la psicología crítica y la antropología, también de carácter crítico. Como su tema central de estudio es el ser humano en relación con su historia y su cultura, entonces podría ser considerada como una ciencia interdisciplinaria crítica (Mora, 2017). Su contenido fundamental es analizar la actividad, la cual es una característica central del ser humano, puesto que el ser humano siempre ha estado en movimiento, en acción; es decir, vinculado al mudo de la producción de cosas tangibles e intangibles mediante la actividad propiamente dicha. La actividad viene a constituirse, entonces, en la esencia del trabajo productivo, práctico e intelectual, de toda persona, independientemente de su edad, contexto de acción, procedencia sociocultural, etc.

La actividad, en este sentido, es la única forma en que el ser humano cambia al mundo y éste cambia al ser humano, siempre en permanente interacción con los demás seres humanos, animales y cosas que conforman a la totalidad del mundo de vida. El trabajo forma parte de dicha actividad, el cual genera no sólo productos tangibles, sino también saberes, conocimientos, costumbres, tradiciones y otras manifestaciones propias de la cultura en cualquier espacio donde ellas tengan lugar. Ahora bien, el trabajo en muchas circunstancias está centrado en un sujeto, aparentemente aislado e individual, en esencia él siempre está en interacción explícita e implícita con otros seres humanos. Así, por ejemplo, si una persona sólo está en contacto con un equipo técnico, como por ejemplo una computadora, escribiendo libros, sin mayor relación con otras personas, sus ideas tienen siempre alguna relación con otras personas, con autores/as consultados/as, con la historia, la cultura, el presente y el porvenir que están reflejados directa o indirectamente en dichos libros. La actividad constituye la forma de mediación más relevante entre el sujeto y los objetos, pero también entre un conjunto de sujetos no necesariamente presentes en un contexto y momento determinado. Ese objeto, desde la perspectiva filosófica y psicológica, no sólo tiene que ver con un objeto externo, con algo puramente material, sino también puede ser interior a su

Cástor David Mora y Astrid Wind

propia personalidad, sus pensamientos, sus ideas, creencias y comportamientos psíquicos.

Todo desarrollo de los seres humanos, como especie, a lo largo de su historia evolutiva, pero también el desarrollo del individuo como un ser vivo a lo largo de su existencia siempre están contemplados en contextos concretos históricos-culturales, mediado por sus acciones a actividades, constituyendo la cultura en su propia experiencia y en su propia razón de existencia. Este hecho muy concreto e incuestionable está determinado por su formación cerebral, su genética y la multiplicidad de sus comportamientos conscientes e inconscientes. Es decir, tanto la conciencia de la persona como su compleja personalidad son el resultado, en definitiva, del desarrollo histórico-cultural de la totalidad de la sociedad humana, siendo el sujeto individual un componente entre muchos, entre multitudes, lo cual nos muestra que el/ella no está aislado/a ni mucho menos separada de la totalidad de sujetos que componen a una cultura. Este sujeto social y culturalmente conformado se apropia del mundo, transformándolo mediante su actividad, pero también moldeándolo mediante la influencia extrínseca e intrínseca de las modificaciones que afectan a dicho mundo, con lo cual desarrolla su propia personalidad y conciencia. Ellas, al mismo tiempo, dejan de ser individuales, para asumir un comportamiento colectivo. El ser humano, entonces, mediante la actividad e interacción con los/as demás deja de ser un individuo aislado, para convertirse en esencia en un sujeto, en un ser de relaciones y contradicciones (Freire, 1967, 1970 y 2000).

Esta correspondencia compartida, cooperativa, colaborativa e interactiva entre el ser humano, la naturaleza, la sociedad, la cultura y los demás seres humanos está esencialmente caracterizada por los siguientes principios fundamentales que, a su vez, también determinan el significado e importancia de la Teoría de la Actividad:

- (1) La actividad como aspecto categóricamente colectivo e individual está sujeta a necesidades, motivaciones, metas e intereses que no pueden ser satisfechos única y exclusivamente de manera individual, sino que por el contrario es necesario e indispensable la cooperación, comunicación e interrelación con otros sujetos cercanos o lejanos miembros de una u otra cultura, especialmente en el mundo interconectado actual.
- (2) Uno de los principios de la teoría de la actividad consiste en que por lo menos dos sujetos interactúan entre sí en torno a un objeto común, lo cual produce obviamente un cambio en la aptitud y actitud mutua de los dos sujetos, así como en las cosas materiales e inmateriales que son objeto de transformación.

Formación Acción Transformadora Investigativa

- (3) Además de tales cambios de personalidad, saberes, conocimientos, necesidades e intereses, también ocurren cambios en los artefactos mediadores durante el desarrollo del proceso de la actividad compartida.
- (4) Los aportes de los dos o más sujetos que interactúan en el desarrollo de una determinada actividad común, trae como consecuencia directa la conformación de una nueva actividad, de un nuevo objeto, de una nueva sustancia, también material o inmaterial, que no existía antes del trabajo compartido. Aquí radica la riqueza sustantiva de la teoría de la actividad; ella contribuye considerablemente no sólo al mantenimiento y conservación de la cultura, sino fundamentalmente a su mejoramiento, desarrollo y superación.
- (5) Al ponerse en acción el trabajo cooperativo, colaborativo e interactivo se ponen de manifiesto múltiples diferencias individuales, las cuales vienen a constituir la esencia de la actividad, por una parte, y la naturaleza de la creación e innovación, por la otra. La nueva actividad surgida intersubjetiva e interpersonalmente con base en la participación compartida se convierte en la producción original de ideas, saberes, conocimientos, previamente eran artefactos inexistentes antes de la cooperación y colaboración los sujetos participantes en el proceso de transformación del mundo material e inmaterial.
- (6) Toda actividad no puede tener lugar sin la comunicación, ella es la base de la cooperación entre dos o más personas, constituyéndose en el elemento central de la interacción humana y, obviamente, del desarrollo de la actividad compartida. La comunicación se apoya en la multiplicidad de signos que transportan significados en variadas direcciones, con diversos/as emisores/as y receptores/as. Los mensajes requieren de medios de comunicación, los cuales son de diferente naturaleza en el proceso comunicativo e interactivo antes, durante y después del desarrollo de la respectiva actividad compartida.
- (7) En la medida que ocurre y transcurre la cooperación, colaboración e interacción en el marco del desarrollo de una actividad compartida, también van cambiando las percepciones, representaciones y estructuras mentales de los sujetos interactuantes; es decir, ocurre un proceso de transformación neuronal, generándose nuevos aprendizajes que quedarían anclados en la corteza cerebral para su recuperación a mediano largo plazo. La actividad se constituye en una garantía del aprendizaje duradero, productivo y significativo, puesto que el mismo está basado en acciones y procesos, más que en la simple memorización parcial y temporal que el ser humano olvida en muy poco tiempo.
- (8) Una de las cosas más importantes e interesantes que caracterizan a la teoría de la actividad consiste en el proceso cognitivo-realista conocido

como dialéctica de la internacionalización e internacionalización, trabajada orinal y ampliamente por Lev Vygotsky (1984 y 1987), la cual podemos resumir en la siguiente manera (Mora, 2006, 52).

„Ahora bien, la idea compleja de la *actividad* trasciende el contexto puramente físico-objetivo visible de la relación interactiva de los seres humanos con el contexto social y natural. La concepción sobre la teoría de la actividad también pretende explicar la actividad mental de cada persona, individual (Squire y Kandel, 2003; Mora, 2004b), en el proceso permanente de modificación de sus estructuras neuronales (Spitzer, 2002; Pizarro, 2003; Damasio, 2004; Jensen, 2004). Esto significa que la producción de ideas, en su sentido amplio, y la creatividad, están determinadas por las acciones, conscientes o inconscientes, que ejercen los sujetos sobre la multiplicidad de contextos exteriores a su propia mente, lo cual permite, igualmente, el desarrollo de una infinidad de asociaciones mentales, generando con ello modificaciones permanentes de las estructuras neuronales. Este proceso se asemeja a una función matemática continua, cuya representación gráfica no refleja saltos ni huecos de ninguna naturaleza, dándonos la idea de cambio continuo; es decir, mostrando la constante plasticidad cerebral (Vygotsky, 1926/2001; Jensen, 2004; Damasio, 2004; Spitzer, 2002; Squire y Kandel, 2003). En este sentido, nos encontramos en presencia de una teoría ampliamente compleja cuyo objetivo no es solamente mostrar la influencia que ejerce el contexto social, cultural y ambiental en la conformación del pensamiento mediante la actividad humana, sino, además, analizar profundamente cómo ocurren los procesos de interacción entre el mundo externo a la mente y los acontecimientos neuronales que tienen lugar dentro de ella. Así, los actos de leer y escribir no constituyen construcciones puramente intelectuales, sino que están estrechamente unidos a las acciones y actividades de los sujetos en permanente interacción“.

- (9) Para que la actividad tenga un éxito productivo en lo material e inmaterial es necesario que exista un debate discursivo entre los/as participantes en el desarrollo de las acciones; esta discusión compartida, basada en el diálogo y no en los monólogos, está también medida por signos, símbolos y medios de variada naturaleza. Todo ello tiene sentido en el ámbito de las propias actividades desarrolladas y en los contextos donde ellas tienen lugar. Por ello, la teoría de la actividad hace énfasis en la comunicación, el diálogo, el debate, la contextualización y la interacción permanente, como elementos centrales del proceso transformador. De allí que el lenguaje que caracteriza a una determinada cultura viene a ser el elemento más importante de su existencia, desarrollo, conservación y transformación, tal como lo pusieron de manifiesto los creadores de la teoría de la actividad, especialmente la primera generación (Cole y Engestrom, 2001; Holzkamp, 1995; Lave, 1990; Lave y Wenger, 2003; Majmutov, 1970; Majmutov, 1977 y 1983; Rogers, 1991; Talízina, 1987; Valsiner, 1987; Wenger, 1998; Wertsch, 1988, 1991; Trilla, 2000; Luria, 1998).

(10) Como consecuencia de la interacción humana y el desarrollo permanente de actividades compartidas han surgido las diferentes formas de lenguaje, el pensamiento y las variadas herramientas mentales, todo lo cual ha hecho posible la coexistencia humana, la superación de las dificultades, la relación con las demás especies, la interacción con el mundo social y natural que son transformados, igualmente, por la acción de los sujetos que forman parte de ella (Vygotsky, 1984 y 1987; (Leóntiev, 1979; Luria, 1979; Talízina, 1987).

4.3. El procedimiento metódico práctico de la Formación Orientada en la Acción Transformadora

Este es tal vez el tema que más preocupa, angustia y consultan los/as docentes que desarrollan la actividad pedagógica-didáctica concreta dentro y fuera de los centros formativos en todos los ámbitos de nuestros sistemas educativos. El tema también ocupa buena parte de quienes nos hemos dedicado a reflexionar sobre los procedimientos adecuados y apropiados para implementar ciertas teorías en el mundo real donde ocurre el desarrollo del proceso de aprendizaje y enseñanza (Becher, 1995; Mora, 2012 y 2017, Klineberg, 1989 y 1990; Meyer, 1980 y 1987).

Hoy más que nunca, se hace indispensable apoyar a todas las instituciones escolares públicas nacional e internacionalmente en el proceso de transformación, desarrollo y estabilización de una didáctica crítica transformadora, la cual debería poner en práctica buena parte de los principios de la Formación Orientada en la Acción antes mencionados. Esto significa que las denominadas escuelas que proponen una nueva cultura de aprendizaje también denominado aprendizaje del futuro, tienen que basarse inexorablemente en la multiplicidad de principios, experiencias e ideas de lo que significa buena enseñanza, buena pedagogía, buena didáctica y buen desarrollo del proceso concreto de la práctica docente, todo con la finalidad de lograr lo que todos/as deseamos: un excelente aprendizaje productivo crítico transformador.

Los espacios abiertos y productivos de aprendizaje y enseñanza, tal como lo hemos soñado y planteado desde hace tiempo, los talleres y laboratorios reales, las actividades y tareas compartidas, el tratamiento de temas generadores de aprendizaje y enseñanza investigativos, el uso transversal de la técnica y tecnología (no sólo la digitalización), el desarrollo de proyectos social, productivo y cognitivamente significativos, entre otras modalidades pedagógicas y didácticas, sólo será posible mediante la implementación de la Teoría de la Formación Activa que engloba diversas tendencias, como la teoría de la actividad, el aprendizaje situado, la educación sociocomunitaria y productiva, la didáctica basada en la problematización, el aprendizaje transformador, el desarrollo del proceso formativo basado en la investigación,

entre otras estrategias que han sido demostradas durante el desarrollo de muchas experiencias formativas, pero que lamentablemente no se ha convertido en una cultura estandarizada y duradera de la práctica docente nacional e internacional.

En vista de que un buen desarrollo concreto del proceso de aprendizaje y enseñanza constituye la clave del éxito de la comprensión, la calidad y del aprendizaje duradero, nos inclinamos por el método de la Formación Orientada en la Acción Transformadora (FOAT), la cual obedece a los siguientes principios (Mora, 2017; Klineberg, 1989 y Meyer, 2015), por un lado, y al método propiamente dicho, por el otro (Mora, 2012 y 2017. Meyer, 1987; Gudjons, 1994). Ambos componentes los presentamos de manera resumida a continuación.

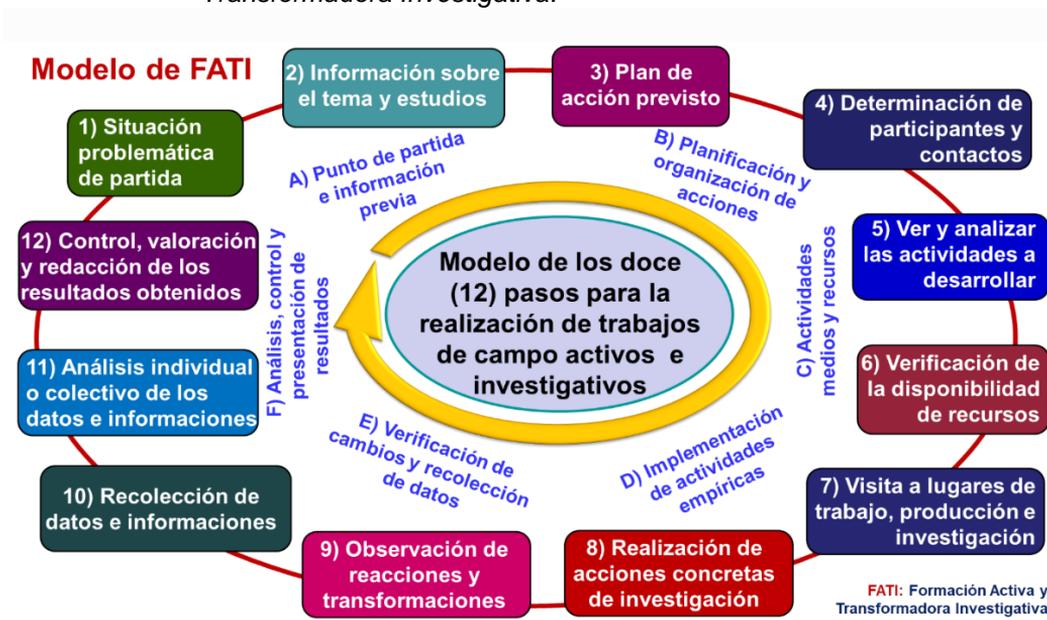
4.3.1. Catorce principios fundamentales

En este apartado queremos destacar los catorce principios básicos que caracterizan al Desarrollo del Proceso de Aprendizaje y Enseñanza (DPAE) de acuerdo con la teoría de la Formación Acción Transformadora Investigativa (FATI) que venimos desarrollando en el presente documento. Por supuesto que muchos/as de los/as autores/as mencionados/a en las páginas anteriores han trabajado amplia y detalladamente tales principios; sin embargo, aquí hemos agregado algunos, por un lado y, además, hemos considerado su análisis y caracterización desde la mirada de la teoría crítica de la pedagogía y la didáctica (Mora, 1998, 2006a 2006b y 2017).

1. El DPAE tiene lugar mediante la apasionante e interesante interacción entre la orientación del/la docente y la actividad de todo/as los/as participantes.
2. El DPAE es por excelencia una actividad basada en el diálogo y la comunicación compartida.
3. El DPAE tiene su propia dinámica, tiempos, espacios y actores, todo lo cual está directamente unido a la actividad productiva transformadora.
4. Los TGAE productivos, transformadores e investigativos constituyen el centro de la acción pedagógica y didáctica dentro y fuera de los centros educativos.
5. La didáctica es la esencia de la actividad docente-pedagógica, convirtiéndose el método en el factor primordial del proceso formativo transformador investigativo.

6. El requisito primordial del éxito de la acción docente es la planificación de las clases, en lo posible de manera inter y transdisciplinaria.

Figura 4: Modelo práctico para el desarrollo de la Formación Acción Transformadora Investigativa.



Fuente: Wind y Mora (2024)

7. La autonomía, autorreflexión, las acciones y sugerencias de los/as estudiantes constituyen la base para el desarrollo de una buena clase y la comprensión a mediano y largo plazo.

8. Siempre debe prevalecer la coherencia, correspondencia, equilibrio y cohesión entre los objetivos, los contenidos intra e interdisciplinarios, las actividades y los métodos de acción y reflexión por parte de todos/as los/as participantes antes, durante y después del proceso.

9. La teoría y experiencia de la FOAT nos muestra que el aprendizaje de calidad y exitoso es posible sólo gracias al trabajo compartido, basado en el diálogo e interacción permanente entre quienes participan en la práctica concreta de formación-transformación.

10. Un buen aprendizaje, de calidad, productivo, relevante y significativo tiene lugar sólo mediante la puesta en práctica de todos los sentidos, especialmente el trabajo con las manos, la cooperación y colaboración entre los/as participantes.

11. El DPAE apropiado y adecuado para el logro total de los objetivos de la pedagogía y didáctica crítica transformadora debe cumplir las cuatro grandes fases de planificación, acción, observación y reflexión, vinculando dialécticamente la teoría con la práctica.
12. Una clase excelente, con resultados de aprendizaje y transformación cualitativamente significativos, es aquella que permite que los/as estudiantes pongan en acción la mayor cantidad de sus potencialidades creadoras y transformadoras de sus propias realidades.
13. El DPAE no debe seguir el camino de la competitividad, la selección, la segregación ni la discriminación de quienes participan en él, sino más bien poner en práctica la democracia auténtica deliberativa e inclusiva con la finalidad de transformar al mundo de vida de quienes participan directa e indirectamente en dicho proceso.
14. Es necesario incorporar al DPAE productivo crítico transformador los saberes y conocimientos de la neurodidáctica y las tecnologías digitales con la finalidad de mejorar la comprensión e impulsar las tareas rutinarias de acción y producción respectivamente.

4.3.2. Doce fases del Método de la Formación Acción Transformadora Investigativa (MFATI)

Tal como lo explican Riedl (2011) y Bauer et al (2011), entre otros/as autores/as, el modelo de la acción completa ha dado motivos para la realización de un análisis crítico de las estructuras del trabajo repetitivo a tiempo parcial, conocido como el taylorismo (Mora, 2019), así como al enfoque humanista del mundo laboral de las décadas de años cuarenta y cincuenta. En nuestro caso, tal modelo propio de la didáctica técnico-profesional, así como el conjunto de consideraciones que hemos venido desarrollando en el presente documento, nos ha permitido tener un conjunto muy importante de elementos teóricos-prácticos para el desarrollo del concepto sobre el Desarrollo de los Procesos de Aprendizaje y Enseñanza orientado y basado en actividades productivas, activas e investigativas, lo cual hemos denominado Formación Acción Transformadora Investigativa, antes descrita con cierto detalle. Esta FATI requiere, igualmente, un modelo práctico, operativo, completo y aplicativo al campo de la actividad concreta de aprendizaje-enseñanza. Este modelo también ha sido reforzado con los principios de la Praxis de la Investigación Acción Participativa Transformadora (PIAPT), la cual hemos tenido la oportunidad de implementar durante diversas investigaciones en algunos países de América Latina, El Caribe, tales como Bolivia, Cuba, Nicaragua y Venezuela y Alemania (Mora, 1998, 2006a y 2006b, 2010 y 2012). A continuación, mostramos este modelo con sus doce fases y su relación teoría práctica, propia del método de la IAPT.

5. La praxis del proceso de aprendizaje y enseñanza crítico-emancipador

Sobre las teorías explícitas e implícitas que intentan explicar, con cierto detalle, coherencia y consistencia, el desarrollo de los procesos de aprendizaje y enseñanza se ha escrito mucho, tal vez demasiado, particularmente durante la segunda mitad del siglo pasado (Leschinsky y Roeder, 1983; Trilla, 2000, Tenorth, 2000; Fichtner, 2008; Oelkers, 2013; Spieker, 2015; Ernst Bähr y Sölch, 2023, entre muchos/as otros/as). Temas como aprendizaje, enseñanza, pedagogía, didáctica, formación, entre muchos otros, han sido tratados amplia y profundamente a lo largo de las últimas décadas, no sólo en las tradicionales lenguas dominantes en el mundo denominado occidental, como el alemán, francés, español, portugués e inglés, sino en muchas otras lenguas como el árabe, persa, chino, ruso, etc., así como en lenguas propias y originarias de la gran diversidad de culturas que aún existente en nuestro planeta, asociadas en su mayorías a continentes ciertamente olvidados por la literatura y epistemología dominantes, como es el caso de África, Asia y Latinoamérica (Bonfil Batalla, 1989 UNESCO, 20220; Mora y Oberliesen, 2019).

El aprendizaje, en toda cultura y en cualquier forma en que sea considerado y estudiado, constituye un proceso complejo, situado, contextualizado y determinado por múltiples elementos que, en la mayoría de los casos, diversas teorías dejan a un lado, descuidan o sencillamente no forman parte de su subyacente epistemología. Partimos, entonces, de que el aprendizaje es un proceso muy complejo, además de que dura toda la vida, tal como lo han demostrado las neurociencias en relación con la educación (Spitzer, 2002, Mora, 2006a y2006b; Grein, 2013), que está directamente asociado con la cultura en la cual ha nacido, crecido y vivido cualquier ser humano, por lo cual él comprende las diversas etapas de la vida, las experiencias individuales y compartidas con otros/as, las situaciones de producción e interacción, como esencias fundamentales de la transformación del sujeto en términos estrictamente personales e individuales como en el sentido sociocultural e histórico relacionado con el mundo de vida en comunidad y colectividad (Mora, 2010, 2012, 2017).

En tal sentido, el aprendizaje es considerado como un proceso individual y compartido que genera cambios constantes e irreversibles en las potencialidades cognitivas, motrices y comportamentales de todo organismo vivo, especialmente de los sujetos. No obstante, los seres humanos especialmente tienden a olvidar, cambiar de actitudes y aptitudes, madurar biológica, social y psicológicamente, motivado al proceso de envejecimiento, lo aprendido siempre dejará marcas socioculturales y neuronales que determinarán cada una de las acciones y comportamientos durante la totalidad de su existencia. Esto significa, que estaríamos ante la presencia de un

proceso múltiple complejo que implica varios aspectos, pasando por las apropiaciones, elaboraciones abstracto-cognitivas, representaciones e interacciones de carácter sociocultural concretas e imaginativas. Esto significa que la condición previa fundamental para el aprendizaje sea inexorablemente que el sujeto establezca una relación bidireccional entre su entorno social-material y su pensamiento, mediados ambos casos por el lenguaje, tal como lo establecieron sabiamente los máximos representantes de la Escuela Soviética de Psicología (Cole y Engestrom, 2001; Holzkamp, 1995; Lave, 1990; Lave y Wenger, 2003; Majmutov, 1970; Majmutov, 1977 y 1983; Rogers, 1991; Talízina, 1987; Valsiner, 1987; Wenger, 1998; Wertsch, 1988, 1991; Trilla, 2000; Luria, 1998). Este proceso psicológico que tiene lugar al interior de la mente de cada sujeto, siempre en correspondencia con su mundo de vida material, dependerá en gran medida del significado propio del contenido, el interés, la necesidad y la motivación suministrada por los agentes encargados de establecer los puentes cognitivos y materiales del aprendizaje.

Figura 5: Principales características de la teoría de la Formación Activa Transformadora Investigativa.



Fuente: Wind y Mora (2024)

Ahora bien, tanto el aprendizaje como la complejidad del proceso que lo sustenta no puede ser separado de la cultura, del mundo de vida en torno al cual se ha desarrollado cada persona, independiente de los diversos lugares donde haya tenido que existir y vivir. El mundo sociocultural y geohistórico es el que impregna tanto al cerebro como a la propia personalidad del sujeto, su carácter, sus valores, conducta, acciones, ideas, necesidades e intereses, no sólo de comportamiento material, sino especialmente desde la mirada

cognitiva. Los demás sujetos que intervienen en el proceso de acción, comunicación e interacción social, histórica y materialmente considerados son los máximos responsables del desarrollo social, cognitivo, psíquico, material y espiritual, de toda persona.

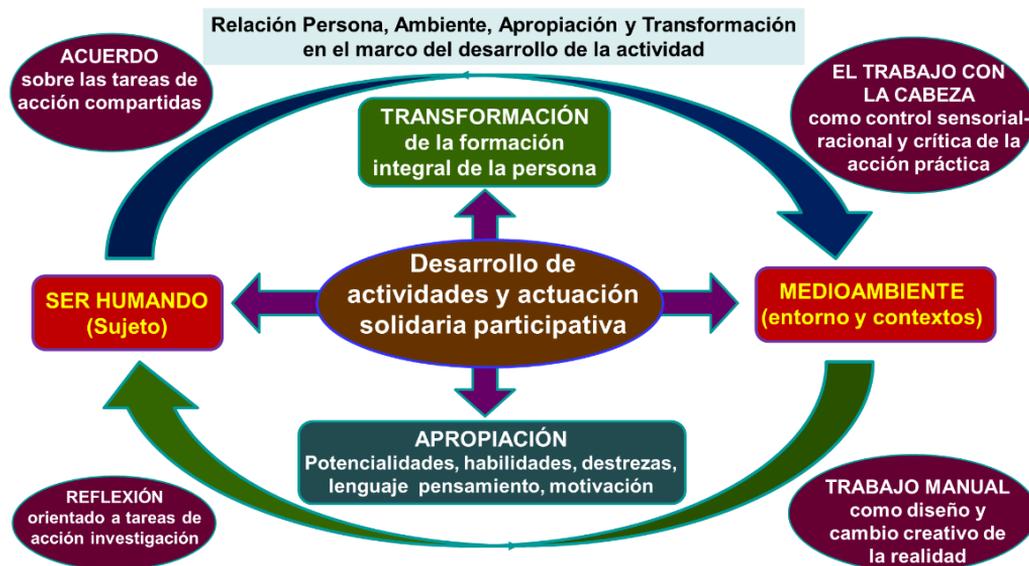
El sujeto no sólo interactúa con su mundo material, sino con otros sujetos, todo lo cual es realizado mediante una batería compleja de artefactos concretos y socioculturales, históricos, simbólicos y abstractos, todo lo cual delinearán la personalidad actual y futura de cada persona. Para corroborar esta afirmación, recurrimos a un pasaje de Haan (2009), quien ha realizado una investigación sumamente interesante e importante en culturas mexicanas muy diversas y diferentes a la cultura dominante “occidental” con respecto a la influencia sociocultural en los complejos procesos de aprendizaje. Haan (2009, 20), señala en su trabajo de investigación, por ejemplo, que:

„Al introducir el concepto de la mediación, Vygotsky señaló que las estructuras psicológicas están, en su constitución, compenetradas por la construcción de artefactos culturales. Al interactuar con el mundo, las personas utilizan los medios que otros han utilizado para actuar sobre el mundo. Estos medios se apropian, se almacenan, y se emplean de nuevo en un proceso acumulativo de apropiación, ajuste y transmisión. Por lo tanto, estos medios reflejan la historia de cómo otros han interactuado con el medio ambiente (social y material). Vygotsky distinguía entre herramientas y signos, vistos ambos como mecanismos de transformación en el desarrollo humano. Las herramientas ofrecen un medio auxiliar para el trabajo, y de manera análoga, los signos (llamados también herramientas simbólicas) ofrecen un medio auxiliar para resolver los problemas psicológicos como el recordar, comparar e informar (Vygotsky, 1978). Esto quiere decir que la perspectiva vygotkiana no sólo introdujo una perspectiva social sobre el desarrollo, sino que también enriqueció la perspectiva sobre el desarrollo con un enfoque sociohistórico. Esta dimensión sociohistórica significa una orientación totalmente diferente hacia la actividad y el desarrollo humanos cuando se compara con los acercamientos psicológicos tradicionales al aprendizaje. Con la introducción del concepto de la mediación, el estudio del desarrollo se concentra en la apropiación de formas histórica y culturalmente construidas de tratar con el medio ambiente (Wertsch, 1995). Esta dimensión sociohistórica muestra que al apropiarse herramientas de mediación, los humanos adquieren una estructura que los relaciona con el legado sociocultural de otros (Vygotsky, 1978). Esto implica que la acción humana queda vinculada a los sistemas culturales de creación de significado, como el lenguaje y la lectoescritura. Es decir, queda vinculada a las formas socialmente construidas y significativas en que otros seres sociales responden a los dilemas materiales y sociales (véase también Lee, 1987)“.

Como podemos apreciar en la cita anterior, la corriente psicológica que explica el concepto y proceso del aprendizaje basada en el paradigma histórico-

cultural incorpora algunos elementos altamente novedosos y significativos a la relación estrecha entre el aprender y las condiciones socioculturales, contextuales e históricas que vienen a determinar en última instancia el adecuado proceso de comprensión de todos los seres humanos (Davydov, 1986; Galperin, 1986; Leóntiev, 1968, 1979 y 1981; Luria, 1979a, 1979b y 1980; Majmutov, 1970, 1977 y 1983; Rubinstein, 1934, 1966, 1969 y 1974; Talízina, 1987; Vygotsky, 1984 y 1987; Vygotsky y Luria, 1993). Esta conceptualización sobre el aprendizaje, que tiene casi cien años de haber sido desarrollada, supera en buena medida la perspectiva tradicional sesgada de algunas disciplinas como la psicología convencional, las ciencias de la educación conservadoras, especialmente la pedagogía dominante en nuestros sistemas educativos actuales, entre otras que tratan el tema del aprendizaje.

Figura 6: *Relación Ser Humano, Medioambiente, Transformación, Apropiación, Trabajo, Reflexión y Acuerdos compartidos en la teoría FATI.*



Fuente: Wind y Mora (2024)

Estas disciplinas, vistas de manera conservadora, hacen un esfuerzo, cada vez más depurado de la influencia directa innegable del mundo sociocultural, por lograr una “comprensión científica” cada vez más precisa y ordenada de los procesos de aprendizaje y enseñanza, atribuyendo las explicaciones a factores esencialmente normativos o personales, tal como ocurre con las consideraciones emanadas de los grandes estudios internacionales comparativos (Jahnke y Meyerhöfer, 2006 y Mora, 2019a). De esta manera, se piensa equivocadamente que la psicología del aprendizaje sabe exactamente en qué consiste el aprendizaje y qué factores influyen en él positiva y negativamente, la pedagogía escolar, por su parte, también se atribuye la

responsabilidad de saber con precisión cuáles son los métodos apropiados para desarrollar las actividades propias del proceso de aprendizaje y enseñanza con la finalidad de que los mismos tengan el éxito esperado por los/as planificadores/as escolares y así sucesivamente ocurre con las demás disciplinas científicas que de manera individual tratan de explicar, con bases en su compleja maraña metodológica, la problemática del aprendizaje.

La escuela histórico-cultural, a la cual nos hemos adscrito hace muchos años, es entendida como un constructo filosófico, epistemológico, teórico, práctico y metodológico que intenta comprender la problemática del aprender y enseña, dialécticamente hablando como lo considera Paulo Freire (1973), desde diversas miradas, perspectivas, dimensiones y consideraciones, puesto que el proceso de aprendizaje-enseñanza tiene lugar en un mundo altamente complejo que requiere un tratamiento horizontal y vertical que tome en cuenta el todo y las partes influyentes directa e indirectamente. La explicación, el entendimiento, la comprensión y transformación del problema inherente al aprendizaje es asumido por la escuela histórico-cultural como una meta-disciplina que no sólo está por encima del conjunto de las disciplinas individuales, sino que asume y considera concatenadamente, de manera interdisciplinaria, los aportes de cada una de las disciplinas científicas en cuanto a conceptos, métodos y resultados, los cuales nos ayudan a estudiar profunda y globalmente el problema del aprendizaje, la enseñanza y su relación con el mundo de vida de quienes participan en dicho proceso. El enfoque histórico-cultural sobre el aprendizaje está determinado por dos principios fundamentales, el principio histórico propiamente dicho, por una parte, y el principio de la actividad transformadora, por la otra. En este trabajo nos ocuparemos de ambos principios, especialmente aquél relacionado con la praxis de la formación como actividad colectiva e individual transformadora.

En la introducción al libro *Psicología y Pedagogía de Luria, Leóntiev y Vygotsky*, realizada por Marco Cecchini (1984, 14-15) podemos ver la importancia que tiene el área del desarrollo potencial, desde el punto de vista pedagógico y psicológico, para el aprendizaje:

„Las bases teóricas fundamentales para el estudio de esta relación las sentó Vygotsky, quien subrayó con gran claridad que no tiene sentido hablar de aprendizaje independientemente de una particular etapa de desarrollo ontogenético alcanzada, y que, por otra parte, el aprendizaje ha de considerarse como un factor de desarrollo. Esta relación desarrollo-aprendizaje-desarrollo ha originado la teoría del «área potencial de desarrollo»; según esta teoría, el desarrollo sigue el proceso de aprendizaje que crea el área de desarrollo potencial. La teoría del área potencial de desarrollo ha tenido consecuencias muy importantes, tanto en el plano pedagógico como en el de la investigación psicológica. En el plano pedagógico, constituye la base teórica de un principio pedagógico general: la única buena enseñanza es la que precede al desarrollo. Leóntiev y Luria, que se remiten directamente al pensamiento de

Cástor David Mora y Astrid Wind

Vygotsky, han tratado de identificar la base psicofisiológica de este principio pedagógico general mediante la teoría de los sistemas cerebrales funcionales -órganos fisiológicos móviles del cerebro. En el plano psicológico, la teoría del área potencial de desarrollo contribuyó de modo eminente a determinar un especial planteamiento, tanto teórico como experimental, en neta contraposición con el planteamiento en que se basan las teorías factoriales y las técnicas psicométricas (tests de nivel mental, escalas de inteligencia, etc.), ampliamente desarrolladas y utilizadas por la psicología anglo-americana“.

Buena parte de los resultados y hallazgos encontrados por los/as investigadores/as de la Escuela Soviética de Psicología y Pedagogía, desde hace más de noventa años, han sido corroborados actualmente por el avance de las neurociencias, especialmente los trabajos relacionados con el aprendizaje. En muchos casos, existe aún desconocimiento de los importantes aportes de Rusia, en sus diversos momentos históricos, a la comprensión de aspectos neurocientíficos relacionados con el aprendizaje y el funcionamiento del sistema neuronal (Arias, 2004 y 2013; Giménez-Roldan, 2018). A pesar de que hay, en el mundo de habla alemana, un olvido deliberado de los aportes rusos y de la Unión Soviética en diversos campos de la ciencia, las artes y la tecnología (Wind y Mora, 2023a y 2023b), hay importantes trabajos que explican y analizan temas centrales de la psicología, la pedagogía y, muy especialmente, el desarrollo de las neurociencias en sus diversas etapas antes, durante y después de la existencia del bloque socialista (Jantzen y Holodynski, 1992; Jantzen, 1994 y 2004; Lompscher, 1994, Kölbl, 2006 y 2020; entre otros/as).

En la actualidad sabemos y conocemos claramente, basados en los aportes y avances de quienes han desarrollado reflexiones teóricas e investigaciones concretas en torno a los complejos procesos de aprendizaje, que un ser humano siempre está aprendiendo, inclusive en contra de su propia voluntad. Las personas, sin distinción de ninguna naturaleza, siempre están relacionados con el mundo social y natural con otras personas, con sus realidades cercanas o lejanas, con sus situaciones problemáticas, etc., todo lo cual le exige un enfrentamiento directo e indirecto a datos, informaciones y circunstancias exigentes que deben ser, por lo menos, tratadas adecuadamente. El momento histórico del sujeto en que se ubica el aprendizaje lo podemos encontrar en el preciso y mismo instante de la gestión del ser. Y jamás dejará de aprender, sólo cuando finalice su propia existencia. El aprendizaje es, por ende, un hecho natural, real e inevitable, impregnado de influencias socioculturales, históricas y materiales, independientemente de la existencia de maestros/as, aunque su presencia activa potencia considerablemente la comprensión y transformación del ser y sus circunstancias. De allí, por ejemplo, la importancia de la zona de desarrollo próximo.

El ser humano siempre está aprendiendo, aunque sea lo básico, lo fundamental, todo lo que requiere para sobrevivir en el contexto y el mundo de vida donde ha tenido que nacer y existir. A pesar de que toda persona dependerá, durante sus primeros años de vida, del apoyo, cuidado, protección y enseñanzas de otras personas, especialmente de la familia, amigos/as, comunidad, etc. Llegará el momento, tarde o temprano, de separarse de los/as demás para seguir viviendo-existiendo de manera más independiente, lo cual sólo es posible a través de su capacidad de aprendizaje y autotransformación. Todo ello lo hace aún sin la existencia de la propia escuela. Sin embargo, en la medida que las exigencias del mundo de vida, de las actividades técnicas, profesionales y socioculturales aumentan, en esa medida empiezan también las exigencias más cognitivas, más abstractas e intelectuales, pero también técnico-operativas, lo cual es posible lograr y potenciar gracias al papel fundamental de la escuela y la formación activa e investigativa en los diversos lugares de aprendizaje, enseñanza, investigación y producción (Mora, 1998, 2006a y 2006b, 2010, 2012, 2019a, 2019b, entre otros).

La complejidad y la incertidumbre que caracterizan a la vida externa e interna al mundo sociocomunitario exige que la potenciación del aprendizaje en todos sus sentidos, especialmente en el campo de la práctica y la abstracción, lo cual permitirá su desenvolvimiento independiente, la preparación técnico-profesional y el desarrollo de una gama múltiple de potencialidades con la finalidad de poder vivir en colectividad, en sociedad, dentro de una determinada cultura y relación con otras culturas. Este tipo de aprendizaje es apoyado mediante las estructuras de enseñanza socialmente compartidas, creadas precisamente para lograr y fortalecer, con la ayuda de diversos métodos, mejores, mayores y significativos aprendizajes que vendrían a complementar y potenciar los aprendizajes logrados mediante los procesos de enculturación y socialización naturales.

Las potencialidades sociotécnicas fundamentales como por ejemplo la lectura, la escritura, las operaciones matemáticas básicas como por ejemplo la aritmética, la comprensión del funcionamiento y uso de la tecnología, el entendimiento de la existencia-conservación del medio ambiente (la naturaleza), de acuerdo con los conocimientos y principios de la física, la biología, la química, etc. el dominio adecuado de los problemas básicos actuales de la humanidad, entre muchos otros aspectos del mundo sionatural deben ser tratados mediante la acción e investigación crítica transformadora. La respuesta adecuada a este gran espectro de exigencias técnicas, operativas, profesionales, conceptuales, abstractas, procedimentales, críticas e intelectuales sólo pueden ser obtenidas mediante y a través de procesos pedagógicos-didácticos, basados en la relación dialéctica, muy estrecha, entre el aprender y el enseñar, lo cual sólo será posible con la formalidad metódica y didáctica asignada a la estructura escolar propiamente dicha.

Cástor David Mora y Astrid Wind

Todos/as tenemos la experiencia en cuanto al dominio de ciertas habilidades y destrezas, desarrolladas de manera autónoma e independiente (autodidácticamente), tal como podría suceder con la lectura, la escritura, el deporte, la música, la gastronomía, etc. Tales potencialidades básicas pueden ser adquiridas y elaboradas mediante el ejemplo, la relación con los/as demás, el ensayo y el error, pero llegará un momento, sin lugar a duda, en que las limitaciones del autodidactismo sólo serán superadas con la ayuda sistemática de los procesos formales didácticos que tendrán lugar dentro y fuera de los respectivos centros educativos.

Para superar la incompreensión y las carencias lingüísticas relacionadas con la escritura, los signos y los significados se requiere del/la maestro/a, de la formalidad pedagógica-didáctica, de la ayuda del/al docente, el familiar o el amigo que servirán de guías para poder dar el salto cualitativo y cuantitativo al mundo de los textos, los libros, las artes, la literatura, las ciencias, la tecnología y demás ciencias-artes que quedarán atrapadas y escondidas en las penumbras del analfabetismo en todos sus sentidos, que no es más que mantener cerradas las puertas al mundo de la ciencia, las letras y la tecnología.

Mientras que en tiempos pasados el dominio de muchos saberes y conocimientos se lograba mediante la experiencia, la autonomía, el ensayo, el error, el ejemplo y el acompañamiento familiar o comunitario, en la actualidad se requiere esencialmente de la escuela, el taller, los laboratorios, los equipos tecnológicos, las herramientas digitales, el método científico, entre otros. En la actualidad prácticamente todas las profesiones, incluyendo las más sencillas y elementales, requieren de años de formación profesional, teórico-práctica, en las escuelas técnicas-profesionales y en las fábricas o empresas respectivas.

Nuestras relaciones e interacciones socioculturales no están basadas en simples textos, gestos, signos o contactos, sino en complicados sistemas simbólicos, que incorporan las diversas lenguas, las formas variadas de escritura, pero también modelos, fórmulas y conceptos matemáticos. En los actuales momentos históricos vivimos una explosión dominante de datos e informaciones, muchos basados en imágenes y videos, los cuales exigen muy poca formación para su seguimiento o entendimiento superficial; sin embargo, la comprensión profunda de los mismos, sus significados explícitos e implícitos, sus consecuencias para la sociedad, la cultura y el propio ser humano, requieren de una formación crítica conceptual práctica, la cual sólo podrá ser obtenida en proceso pedagógicos sociocríticos dentro y fuera de los respectivos centros educativos, además del desarrollo de potencialidades tecnológicas-operativas de mayor exigencia conceptual y técnica.

Uno de los objetivos centrales de la formación crítica en el campo de la técnica, la tecnología y demás saberes y conocimientos científicos consiste en

disminuir las distancias, aún existentes hoy día, entre quienes ostentan el poder, en muchos casos gracias a la adquisición del saber y el conocimiento, y las grandes mayorías populares. Es necesario entrar y dominar buena parte del saber y el conocimiento, en todos sus sentidos, para eliminar las brechas de dependencia, dominación, exclusión y discriminación. Y con ello, podríamos decir, además, que la escuela convencional, pasiva, castradora y domesticadora, también debe llegar a su final, tal como lo planteada y exigía una y mil veces el gran maestro y pedagogo Paulo Freire (1967, 1970, 2000, 2001, 2009), puesto que una escuela que realmente contribuya con la comprensión y transformación del mundo tiene que ser una escuela liberadora, emancipadora, activa, participativa, investigativa y transformadora (Mora, 1998, 2006a y 2006b, 2010, 2012, 2019a).

No es del todo cierto que los/as niños/as y jóvenes aprenden sólo lo que se les enseña, ellos/as comprenden fundamentalmente lo que hacen con sus manos, con su cerebro, con su intelecto y con sus actividades creativas e investigativas. En esta dirección debe apuntar los procesos pedagógicos y didácticos que insistan más en el aprender crítica, activa e investigativamente que sólo viendo y oyendo al maestro/as o profesor durante largas horas de aburrimiento motriz y cognitivo. Lo que deseamos es que los aprendizajes sean críticos, duraderos, social y técnicamente pertinentes, así como transformadores del ser y las realidades. Esa es la gran tarea que deben cumplir nuestras escuelas, nuestros centros educativos, nuestra pedagogía y didáctica, tal como lo ha fomentado, establecido y fortalecido la teoría de la actividad, producto de los grandes y significativos aportes de la escuela soviética de psicología y pedagogía (Davydov, 1986; Galperin, 1986; Leóntiev, 1968, 1979 y 1981; Luria, 1979a, 1979b y 1980; Majmutov, 1970, 1977 y 1983; Rubinstein, 1934, 1966, 1969 y 1974; Talízina, 1987; Vygotsky, 1984 y 1987; Vygotsky y Luria, 1993).

El aprendizaje, tal como lo podemos ver en la figura 7, trata por lo general de un proceso que implica ciertos elementos sustantivos inherentes al propio ser humano. Por una parte, él obedece aspectos interactivos que tienen lugar entre los sujetos que aprenden en relación con otros sujetos y el mundo socionatural; mientras que por la otra, está también determinado por la consolidación de las marcas neuronales existentes, producto de la historia social e individual del sujeto y, obviamente, por la conformación de nuevas estructuras mentales que van surgiendo en la medida que ocurren las acciones voluntarias e involuntarias, siempre basadas en contenidos y actividades exigentes. Por supuesto que el aprendizaje productivo a mediano y largo plazo o duradero está asociado directamente con los incentivos, la motivación, los intereses y las necesidades. Esta compleja estructura relacional la podemos apreciar también en la figura 7. Es decir, la condición básica o fundamental para el aprendizaje exitoso, en términos de importancia, significado, productividad y duración consiste en que el sujeto tiene que

aprender siempre en relación con los entornos sociales y naturales, por un lado, y que tenga lugar un proceso neuronal (cognitivo) de apropiación o conformación, por el otro. En ambos casos, el dominio e importancia del aprendizaje dependerá del contenido, las actividades, la motivación, el interés, las necesidades, los impulsos y los incentivos.

Figura 7: Relación temas generadores, sujeto-colectividad, saberes y conocimientos, contenidos, acciones y participación en el marco de la teoría sociocultural e histórica.



Fuente: Wind y Mora (2024)

El contenido es una de las dimensiones más importantes del aprendizaje, él siempre está presente, explícita o implícitamente, puesto que el cerebro aprende algo, cosas, términos, definiciones, conceptos, procedimientos, los cuales están asociados a objetos, ideas, personas, experiencias, vivencias u otros. Aún los elementos más abstractos posibles, como ciertas estructuras matemáticas, tienen que ver esencialmente con contenidos. El incentivo o impulso está asociado con el potencial energético necesario de un sujeto, en términos neuronales, para iniciarse y mantenerse en la actividad consciente e inconsciente del aprendizaje. El impulso no sólo es de carácter voluntario, el deseo de hacer algo, debido a una necesidad o interés, sino también de carácter fisiológico y material, asociado a factores energéticos que, a su vez, tiene que ver con la alimentación y salud física-mental de la persona. El contenido y el impulso están directamente relacionados, uno influye sobre el otro de manera dialéctica y, por supuesto, están sujetos a las características de los entornos socioambientales donde tienen lugar el proceso de desarrollo de la actividad productiva mental y material. El aprendizaje, siguiendo la teoría

de la actividad y los principios de la psicología sociocultural, antes descrita, tiene en cuenta siempre y decididamente el mundo sacionatural inmediato, pero también por el mundo sacionatural lejano y medianamente cercano. De esta manera, podemos concluir que el aprendizaje no es un hecho aislado del mundo de vida de las personas y menos separado de los procesos interactivos en que nacen, crecen, se desarrollan y mueren los seres vivos, especialmente los seres humanos.

Aun cuando existe una amplia y controversial discusión en el ámbito de las dos grandes teorías del aprendizaje, la sociocultural, cuyo máximo representante es Lev Vygotsky y la cognitivista-constructivista con su principal exponente Jean Piaget, consideramos que es necesario comprender y diferenciar cada una de ellas, haciendo énfasis en sus aportes fundamentales y en cierta forma coincidentes, tal como lo señalan Lorenz Huck y Johannes Wrege (2002, 170):

„A pesar de estas limitaciones, podemos afirmar que los resultados de Piaget y Vygotsky pueden reinterpretarse fácilmente en categorías de psicología crítica. Por lo tanto, son importantes para futuros trabajos empírico-reales dentro de la psicología crítica y pueden ser utilizados heurísticamente“.

Cuando estos autores hablan de limitaciones, se refieren fundamentalmente a los aspectos individualista, constructivista y cognitivista, en desmedro de los factores sociales e históricos que caracterizan a la teoría del aprendizaje piagetiana. Otros de los análisis profundos que hace la psicología crítica, con el apoyo de la psicología sociocultural, según estos dos autores, entre muchos/as otros/as que hemos mencionado en el presente trabajo, consiste en lo siguiente:

a) hay problemas fundamentales conceptuales y metodológicos, puesto que los estudios piagetianos tienden a ser generalizados, basándose en estudios puramente clínicos con muestras muy pequeñas; b) insistencia en explicaciones sobre el desarrollo psicológico y motor centradas básicamente en el egocentrismo e individualismo; c) la explicación piagetiana en cuanto a que los/as niños/as están centrados sólo en el lenguaje egocéntrico e individualista, sin escasa interacción con los/as demás; d) el énfasis de la teoría piagetiana en cuanto a la poca interacción entre lo social e individual, haciendo énfasis en el desarrollo constructivista centrado básicamente en el individuo y escasamente en el sujeto; e) la poca importancia suministrada por la teoría del aprendizaje piagetiana a las necesidades del mundo de vida que determinan, en gran medida, el pensamiento, la acción y el desarrollo de toda persona, particularmente a los/as niños/as y jóvenes en general; f) el escaso interés suministrado por la teoría piagetiana a la mediación que tienen lugar entre factores sociales y biológicos en el desarrollo y el aprendizaje de todo ser humano; g) el problema de la concepción epistemológica piagetiana en

cuanto al conocer y las diversas formas de comprender que determinan los métodos apropiados para observar y transformar los procesos relacionados con el aprendizaje, la enseñanza y la formación de las personas en correspondencia con su mundo material, social e histórico; y h) como octavo punto crítico está la importancia que tiene la práctica, el entorno social y natural, así como el acompañamiento en los procesos de superación de las dificultades relacionadas con el comprender y transformar, lo cual obviamente influyen en el aprendizaje durante toda la vida del ser humano. Por supuesto que existen muchas críticas a la teoría del aprendizaje desarrollada por Jean Piaget (1974) y especialmente muchos de sus experimentos y afirmaciones, tal como es analizado ampliamente por Stangl (2023).

6. Conclusión

Tal como lo hemos explicado detalladamente a lo largo de las páginas anteriores, la pedagogía y la didáctica siguen careciendo, por lo menos en el ámbito de la praxis de los procesos de aprendizaje y enseñanza, de una conceptualización teórico-metódica que nos permita garantizar el desarrollo de todas las potencialidades del sujeto y la colectividad de nuestros países. El presente trabajo trata precisamente de apoyar, no sólo al debate en torno a una nueva cultura de aprendizaje crítico-transformadora, emancipadora e investigativa que fortalezca realmente la formación integral sociopolítica de nuestra población, por una parte, y que preste mayor atención y comprensión a la multiplicidad de problemáticas que afectan actualmente a nuestras sociedades, en los ámbitos local e internacional. Con esta finalidad hemos considerado continuar con nuestra propuesta, iniciada hace más de tres décadas, sobre la conformación de una Formación Acción Transformadora Investigativa (FATI), la cual permitirá combinar las experiencias y teorías de la Educación Activa, la Teoría de la Actividad, la Formación Transformadora, la tradición de la Educación Popular, la Teoría Crítica y Revolucionaria de la Pedagogía y los desarrollos de los Procesos de Aprendizaje y Enseñanza orientados en la Investigación.

Prácticamente todas estas concepciones tienen múltiples aspectos comunes, fundamentos teóricos similares y objetivos compartidos; sin embargo, pareciera que, en algunos casos, se estuviera hablando de consideraciones educativas, formativas, pedagógicas, didácticas y curriculares diferenciadas. Para superar, en cierta medida, tales creencias y supuestos, nos hemos apoyado en los fundamentos transversales de tales teorías, insistiendo obviamente, en aquéllas de mayor relevancia e importancia para impulsar y fortalecer los cambios necesarios que nos llevarán definitivamente al logro de las metas de comprensión y transformación de buena parte las problemáticas que afectan al mundo de vida siconatural de toda la humanidad.

Una de las formas apropiadas para comprender, conceptualizar e integrar esta nueva cultura de aprendizaje y enseñanza, que tenga como esencia la crítica, la acción, la emancipación e investigación, ha sido la idea de la Formación Transformadora. Todas las corrientes pedagógicas y críticas antes mencionadas tienen como objetivos básicos la formación, por un lado, y la transformación, por el otro, de las realidades abstractas y concretas. Por ello, nos hemos centrado en ambos conceptos, tomando en cuenta especialmente sus consecuencias prácticas directas e indirectas, muchas de las cuales han tenido lugar en países latinoamericanos, caribeños y europeos.

En tal sentido, este trabajo ha intentado estudiar, primeramente, el concepto de transformación, examinando ocho grandes componentes relacionadas directamente con el mundo de vida en torno al cual nacemos, producimos, consumimos, interactuamos y morimos. Ellas consisten en las siguientes: Transformación Social, Transformación de la Naturaleza, Transformación Tecnológica, Transformación Humana, Transformación Política, Transformación Económica, Transformación de la Ciencia e Investigación y Transformación Cultural. Aquí no hemos escatimado esfuerzos ni tiempo y espacio, puesto que consideramos que es sumamente necesario e indispensable debatir, en el ámbito teórico-práctico, las formas y maneras en que comprendemos la totalidad y las particularidades del mundo, pero también cómo podemos establecer métodos en que podrían ser comprendidas y, especialmente, transformadas.

En segundo lugar, hemos presentado algunas ideas en torno a la praxis del desarrollo del proceso de aprendizaje y enseñanza basado u orientado en el fortalecimiento de potencialidades socioproductivas, participativas, comunitarias y crítico-innovadoras, como premisas básicas de la Formación Transformadora. Para ello, se realizó un análisis crítico de los elementos caracterizadores del aprendizaje convencional, tradicional y conservador que aún prevalecen en los diversos ámbitos de nuestros sistemas educativos, cuyo basamento teórico-empírico lo podemos encontrar en las teorías piagetianas y sus seguidores/as, lo cual es abreviado comúnmente como aprendizaje acumulativo, aditivo o asimilativo y acomodativo. Como contraposición a esta corriente, considerada por muchos/as como obsoleta, arbitraria e inviable, nos inclinamos por la teoría del aprendizaje histórico-cultural, desarrollada fundamentalmente por los precursores de la Escuela Soviética de Psicología, la cual coincide, en muchos de sus planeamientos, con diversos principios de otras orientaciones teórico-prácticas de la pedagogía y didáctica que han sido trabajadas en Latinoamérica, El Caribe, Norteamérica y Europa Occidental. Aquí hemos estimado como sumamente importante la construcción de un modelo más completo, coherente, crítico y complejo sobre la relación sujeto-medio-ambiente, cuya interconexión sea precisamente las realidades concretas y abstractas socioculturales e históricas. Este modelo lo resumimos en las siete figuras que acompañan el presente trabajo.

Por último, nos hemos concretado en el tema de la Formación Orientada en la Acción Transformadora Investigativa (FOATI). Para ello, nos focalizamos, primeramente, en su descripción y desarrollo histórico, sus principales fundamentos, su situación práctica actual y las perspectivas que visionamos a mediano y largo plazo. En segundo lugar, nos detenemos en la discusión sobre el metódico práctico de la Formación Orientada en la Acción Transformadora, describiendo al mismo tiempo los catorce principios que caracterizan a dicho método, así como las doce etapas o fases que nos permiten ponerlo en práctica dentro y fuera de los centros educativos autónomos comunitarios, cerrando la totalidad del documento con una explicación sobre la praxis del proceso de aprendizaje y enseñanza crítico-emancipador.

Tal como se puede ver tanto en los párrafos del presente ensayo como en la bibliografía que aparece a continuación, hemos tratado de mencionar a diversos/as autores/as que han tocado algunos de estos temas de manera directa e indirecta, lo cual nos ha permitido no sólo sustentar nuestros planteamientos, sino mostrar claramente que desde hace muchos años se viene pensando y actuando, aunque parcialmente, en esta dirección, lamentablemente sin que exista mucha atención por parte de quienes circunstancial y temporalmente han tenido en sus manos la posibilidad de transformar de manera apropiada y exitosa la educación y formación de nuestros pueblos.

7. Bibliografía

- Acosta, Alberto und Brand, Ulrich** (2018). *Radikale Alternativen. Warum man den Kapitalismus nur mit vereinten Kräften überwinden kann.* München, Deutschland. Oekom Verlag.
- Adorno, Theodor** (1984). *Crítica Cultural y Sociedad.* Madrid, España: Editorial Sarpe.
- Aebli, Hans** (1980). *Denken: das Ordnen des Tuns. Band 1: Kognitive Aspekte der Handlungstheorie.* Stuttgart, Deutschland: Klett-Cotta.
- Aebli, Hans** (1981). *Denken: das Ordnen des Tuns. Band 2: Denkprozesse.* Stuttgart, Deutschland: Klett-Cotta.
- Arias, Walter Lizandro** (2004). Antecedentes y evolución de la psicología materialista: Un estudio histórico. *Revista Cubana de psicología*, 21(1), pp. 76-88.
- Arias, Walter Lizandro** (2013). Teoría de la inteligencia: Una aproximación neuropsicológica desde el punto de vista de Lev Vygotsky. *Panamerican Journal of Neuropsychology*, 7(1), pp. 22-37.
- Auyero, Javier y Benzecry, Claudio** (2002). *Cultura.* En: Altamirano, Carlos (director). *Términos críticos de sociología de la cultura.* Barcelona, España: Editorial Paidós, pp. 35-42.

- Azuaje, José** (2023). Teoría de la acción cultural emancipadora: aproximación dialéctica desde la formación docente en ciencias naturales. Caracas, Venezuela: Tesis Doctoral del IPC-UPEL.
- Barker, Martin y Beezer, Anne** (1994). Introducción a los estudios culturales. Barcelona, España: Bosch.
- Barkin, David** (1998). Riqueza, pobreza y desarrollo sustentable. Ciudad de México, México: Editorial Jus. Disponible en: <http://www.anea.org.mx/publicaciones.htm>.
- Bauer, Hans; Munz, Claudia, Schrode, Nicolas y Wagner Jost** (2011). Die vollständige Arbeitshandlung (VAH) (2011). Ein erfolgreiches Modell für die kompetenzorientierte Berufsbildung. Berlin, Deutschland: R & W Verlag.
- Bauer, Reinhold** (2006). Fehlschläge und technologischer Wandel. Frankfurt am Main, Deutschland: Campus Verlag.
- Becker, Gary** (1983). El capital humano. Madrid, España: Alianza Editorial.
- Becker, Georg** (2007). Durchführung von Unterricht. Handlungsorientierte Didaktik. Teil I und Teil II. Weinheim, Deutschland: Beltz Verlag.
- Becker, Georg E.** (1995). Handlungsorientierte Didaktik. Eine auf die Praxis bezogene Theorie. Weinheim und Basel, Deutschland: Beltz Verlag.
- BioDic (Diccionario de Biología)** (2023). Transformación. Disponible en: <https://www.biodic.net/palabra/transformacion/>.
- Bonfil Batalla, Guillermo** (1989). México profundo. Una civilización negada, Grijalbo, México.
- Bostrom, Nick** (2014). Superinteligencia. Szenarien einer kommenden Revolution. Berlin, Deutschland: Suhrkamp Verlag.
- Bostrom, Nick** (2018). *Superinteligencia. Szenarien einer kommenden Revolution*. Berlin: Suhrkamp. S. 251.
- Bostrom, Nick** (2020). Die verwundbare Welt. Eine Hypothese. Berlin, Deutschland: Suhrkamp Verlag.
- Bourdieu, Pierre** (1990). Sociología y cultura. Ciudad de México, México: Editorial Grijalbo.
- Burkett, Paul** (1999). Marx and Nature. A Red and Green Perspective, New York: St. Martin's Press.
- Burkett, Paul** (2008). La comprensión de los problemas ambientales actuales vistos con el enfoque marxista. Nueva Época, año 21, No. 56, pp. 21-32.
- Burkett, Paul** (2014). Marx and Nature: A Red and Green Perspective. Basingstoke: Macmillan.
- Busch, Ulrich** (2017). Digitale Revolution–Auftakt für eine Gesellschaftstransformation. En: Banse, Gerhard/Busch, Ulrich/Thomas, Michael (Eds.). Digitalisierung und Transformation – Industrie 4.0 und digitalisierte Gesellschaft Berlin, pp. 13–35.
- Büscher, Christian** (2010). Formen ökologischer Aufklärung. En: Christian Büscher y Klaus Peter Japp (Eds.). Ökologische Aufklärung. 25 Jahre „Ökologische Kommunikation“. Wiesbaden, Deutschland: Springer Verlag, pp. 19-49.

- Cabaluz Ducasse, Fabian** (2022). Educación y marxismo latinoamericano. Ensayos de pedagogía para proyectos emancipatorios. Buenos Aires, Argentina: Editorial El Colectivo.
- Canfux, Jaime** (2007). *Hacia Una Escuela Cubana de Alfabetización*. La Habana, Cuba: Editorial Pueblo y Educación.
- Canfux, Jaime** (2019). *Pedagogía para la educación de jóvenes y adultos. Una propuesta para afrontar el desarrollo de los pueblos*. Heidelberg/Caracas: Ediciones del GIDEM.
- Carr, Wilfred y Kemmis, Kemmis** (1988). *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona, España. Ediciones Martínez-Roca.
- Caruso, Marcelo** (2019). *Geschichte der Bildung und Erziehung Medienentwicklung und Medienwandel*. Paderborn, Deutschland: Verlag Ferdinand Schöningh.
- Castells, Manuel** (2013). El impacto de internet en la sociedad: una perspectiva global. En: BBVA. C@mbio, pp. 132-147. Disponible en: <https://www.bbvaopenmind.com/wp-content/uploads/2014/03/BBVA-OpenMind-El-impacto-de-internet-en-la-sociedad-una-perspectiva-global-Manuel-Castells.pdf.pdf>.
- CEPAL** (2021). *Tecnologías digitales para un nuevo futuro*. Ediciones de las Naciones Unidas. Disponible en: <https://repositorio.cepal.org/server/api/core/bitstreams/879779be-c0a0-4e11-8e08-cf80b41a4fd9/content>.
- CEPAL** (Comisión Económica para América Latina y el Caribe) (1995). *Imágenes sociales de la modernización y la transformación tecnológica*, Santiago de Chile, Chile: Ediciones de las Naciones Unidas. Disponible en: <https://repositorio.cepal.org/server/api/core/bitstreams/8a70df7e-1249-4fec-8e04-1926c678b485/content>.
- Cole, Michael** (1999). *Psicología cultural*. Madrid, España: Ediciones Morata.
- Cole, Michael, y Engestrom Yrjö** (2001). Enfoque histórico-cultural de la cognición distribuida. En G. Salomon (comp.), *Cogniciones distribuidas* Buenos Aires: Amorrortu, pp. 23-74.
- Damasio, Antonio** (2004). *Descartes' Irrtum. Fühlen, denken und das menschliche Gehirn*. München: List Verlag.
- Davydov, Vasily Vasilovich** (1986). *Tipos de generalización en la enseñanza*. La Habana, Cuba: Editorial Pueblo y Educación.
- Deiminger, Christoph** (2021). *Unternehmensberichterstattung und technologischer Wandel. Eine Analyse von Einfluss- und Entwicklungspotentialen*. Wiesbaden, Germany: Springer Verlag.
- Deines, Stefan, Feige, Daniel Martin y See, Martin** (2012). *Formen kulturellen Wandels. Eine Einleitung*. Bielefeld, Germany: Transcript Verlag.
- Denison, Edward** (1962). *The Sources of Economic Growth in the United States and the Alternatives Before Us*. Nueva York, EE.UU.: Committee for Economic Development.

- Descola, Philippe y Pálsson, Gísli** (Comps.) (2001). *Naturaleza y sociedad. Perspectivas antropológicas*. México, D.F: Editorial Siglo XXI.
- Dewey, John** (1998). *Democracia y educación*. Madrid, España: Ediciones Morata.
- Dewey, John** (2004). *Experiencia y educación*. Madrid, España: Editorial Biblioteca Nueva.
- Dietz, Kristina y Wissen, Markus** (2022). *Marxistische Politische Ökologie*. En: Daniela Gottschlich, Sarah Hackfort, Tobias Schmitt y Uta von Winterfeld (Eds.). *Handbuch Politische Ökologie. Theorien, Konflikte, Begriffe, Methoden*. Bielefeld, Deutschland: Transkript Verlag, pp. 51-62.
- Dombrowsky, Wolf** (1979). „Öko-Faschismus“ – Neues Schreckgespenst oder reale Gefahr? Ein Beitrag zu einer Kritik der parteipolitischen Ökologie. En: Jan Peters (Ed.): *Alternativen zum Atomstaat. Das bunte Bild der Grünen*. Berlin, Deutschland: Verlag Rotation, pp. 101–112.
- Dunlap, Riley y Mertig, Angela** (1996). *Weltweites Umweltbewusstsein. Eine Herausforderung für die sozialwissenschaftliche Theorie*, in: Diekmann, Andreas / Jaeger, Carlo C. (Eds.). *Umweltsoziologie, Sonderheft 36 der Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, pp. 193-218.
- Durán, Maximiliano** (2015). *El concepto de educación popular en el pensamiento de Simón Rodríguez. Un abordaje filosófico y político*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones de la Universidad de Buenos Aires. Disponible en: https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20190926053048/EI_concepto_de_educacion_popular.pdf.
- Durand, Claude** (1984). *El obrero como actor profesional. Los trabajadores y la evolución técnica*, Madrid, España: Editorial Novaterra.
- Eckert, Manfred** (1992). *Handlungsorientiertes Lernen in der beruflichen Bildung. Theoretische Bezüge und praktische Konsequenzen*. En G. Pätzold (Ed.). *Handlungsorientierung in der beruflichen Bildung* Frankfurt a. M.: Gesellsch. z. Förderung arbeitsorientierter Forschung und Bildung, pp. 55–78.
- Engels, Friedrich** (1961). *Dialéctica de la naturaleza*. Ciudad de México, México: Editorial Grijalbo.
- Ernst Bähr, Matthias y Sölch, Dennis** (Eds.) (2023). *Geschichte und Gegenwart der Erziehungsphilosophie*. Berlin, Deutschland: Springer Verlag.
- Fals Borda, Orlando** (1981). *La ciencia y el pueblo. En Investigación participativa y praxis rural*. Lima, Perú: Mosca Azul.
- Fals Borda, Orlando** (2008). *El socialismo raizal y la Gran Colombia bolivariana: investigación acción participativa*. Caracas, Venezuela: El Perro y la Rana.

- Fichtner, Bernd** (2008). *Lernen und Lerntätigkeit: Ontogenetische, Phylogenetische und epistemologische Studien*. Berlin, Deutschland: Lehmanns Media Verlag.
- Forchtner, Bernhard** (2020). Eco-fascism “Proper”: The Curious Case of Greenline Front. Centre for Analysis of the Radical Right, 25. Disponible en: <https://www.radicalrightanalysis.com/2020/06/25/eco-fascism-proper-the-curious-case-of-greenline-front/>.
- Foster, John Bellamy** (2000). *Ecología de Marx. Materialismo y naturaleza*. La Paz, Bolivia: Ediciones del IICAB.
- Freidank, Carl-Christian** (2019). Auswirkungen der Digitalisierung auf Controlling und Reporting – Einleitung und Umsetzung digitaler Transformationsstrategien auf dem Weg zum anforderungsgerechten Expertensystem. En: *Zeitschrift für Corporate Governance*, 14 (2), pp. 80–85.
- Freire, Paulo** (1967). *La educación como práctica de la libertad*. México, Ciudad de México: Editorial Siglo XXI.
- Freire, Paulo** (1970). *Pedagogía del oprimido*. Ciudad de México, México: Editorial Siglo XXI.
- Freire, Paulo** (2000). *Pedagogía de la indignación, cartas pedagógicas y otros escritos*, São Paulo, Brasil: UNESP.
- Freire, Paulo** (2001). *Pedagogía de la indignación*. Madrid, España: Ediciones Morata.
- Freire, Paulo** (2009). *Política y educación*. Ciudad de México, México: Ediciones Siglo XXI.
- Friggeri, Félix Pablo** (2021). Mariátegui: marxismo y praxis indígena. *Colombia Internacional* 108. *Marxismo como teoría política contemporánea*. Disponible en: URL: <https://journals.openedition.org/colombiaint/743>.
- Galperin, Pjotr** (1986). *Antología de la Psicología pedagógica y de las edades*. La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.
- Galperin, Pjotr Jakowlewitsch** (1969). Die Entwicklung der Untersuchungen über die Bildung geistiger Operationen. En: Hiebsch, H. (Ed.): *Ergebnisse der sowjetischen Psychologie*. Stuttgart, pp. 367–405.
- Galperin, Pjotr Yákovlevich** (1986). Sobre el método de formación por etapas de las acciones intelectuales. *Antología de la Psicología Pedagógica y de las Edades*. La Habana, Cuba. Editorial Pueblo y Educación, pp. 114-117.
- Gardner, Howard**. (2000). *La nueva ciencia de la mente. Historia de la revolución cognitiva*. Barcelona, España: Editorial Paidós.
- Gastó, Juan** (1979). *Ecología, el hombre y la transformación de la naturaleza*. Santiago, Chile: Editorial Universitaria.
- Geertz, Clifford** (1987). *La interpretación de las culturas*, Buenos Aires, Argentina: Gedisa.

- Germaná, César** (1995). El socialismo indo-americano de José Carlos Mariátegui: proyecto de reconstitución del sentido histórico de la sociedad peruana. Lima, Perú: Ediciones Amauta.
- Giménez-Roldán, Santiago** (2018). Aportación de Rusia a las neurociencias: excelencia y desconocimiento. *Neurosciences and History* 2018; 6(3), pp. 101-115.
- Goldmann, Anne** (2022). Technologischer Wandel trifft Politikfeldwandel: KI-Politik als Ausdifferenzierung von Digitalpolitik. *dms –der moderne Staat– Zeitschrift für Public Policy, Recht und Management*, 15(2-2022), pp. 331-352. Disponible en: <https://doi.org/10.3224/dms.v15i2.14>.
- González de molina, Manuel y Toledo, Victor** (2011). Metabolismos, naturaleza e historia. Hacia una teoría de las transformaciones socioecológicas. Barcelona, España: Editorial Icaroia.
- Goodfellow, Ian; Bengio, Yoshua; Courville, Aaron** (2016). *Deep Learning*. Cambridge, England: The MIT Press.
- Gottschlich, Daniela; Hackfort, Sarah; Schmitt, Tobias y Winterfeld von, Uta** (Eds.) (2022). *Handbuch Politische Ökologie. Theorien, Konflikte, Begriffe, Methoden*. Bielefeld, Deutschland: Transkript Verlag.
- Grein, Marion** (2013). *Neurodidaktik. Grundlagen für Sprachlehrende*. Ismaning, Deutschland: Hueber Verlag.
- Grimson, Alejandro** (2008). Diversidad y cultura. Reificación y situacionalidad. *Tabula Rasa* No. 8, Bogotá, Colombia, pp. 8:45-67.
- Gudjons, Herbert** (1994). *Handlungsorientiert Lehren und Lernen*. Bad Heilbrunn, Deutschland: Klinkhardt Verlag.
- Habermas, Jürgen** (1988). *Theorie des kommunikativen Handelns* (Bd. 1 und 2). Frankfurt a. M., Deutschland: Suhrkamp Verlag.
- Habermas, Jürgen** (2002). El futuro de la naturaleza humana. ¿Hacia una eugenesia liberal? Barcelona, España: Editorial Paidós.
- Harris, Marvin** (2007). *Teorías sobre la cultura en la era posmoderna*. Barcelona, España: Crítica.
- Harris, Marvin** (2011). *Antropología cultural*. Madrid, España: Alianza Editorial.
- Holzkamp, Klaus** (1995). *Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung*. Frankfurt am Main y New York: Editorial Campus.
- Hotz, Beat** (1981). Technologischer Wandel als Belastungsprobe der industriellen Beziehungen: Thesen zum Fall der Bundesrepublik Deutschland. *Soziale Welt* 32 (4). Nomos Verlagsgesellschaft, pp. 389-415.
- Huchler, Norbert** (2018). Die Grenzen der Digitalisierung. En: HOFMANN, Josephine (Ed.): *Arbeit 4.0 – Digitalisierung, IT und Arbeit: IT als Treiber der digitalen Transformation*. Wiesbaden, Deutschland: Springer Verlag, pp. 143-162.
- Huck, Lorenz y Wrege, Johannes** (2002). Die Auseinandersetzung zwischen Jean Piaget und Lew S. Wygotski. Aktuelle Relevanz einer historischen Debatte. En *Forum Kritische Psychologie* 45, pp. 147-170. Disponible

- en: https://www.kritische-psychologie.de/files/FKP_45_Lorenz_Huck_Johannes_Wrege.pdf.
- Imbernón, Francesc y et al.** (1999). La educación del siglo XXI. Los retos del futuro inmediato. Barcelona, España: Editorial Graó.
- Jahnke, Thomas & Meyerhöfer, Wolfram** (Eds.) (2006). Pisa & Co. Kritik eines Programms. Hildesheim/Berlín: Franzbecker Verlag.
- Jantzen, Wolfgang** (1994). Die neuronalen Verstrickungen des Bewusstseins - Zur Aktualität von A. R. Lurijas Neuropsychologie. Mainz, Deutschland: Editorial LIT.
- Jantzen, Wolfgang** (Ed.) (2004). Gehirn, Geschichte und Gesellschaft. Die Neurophysiologie Alexander R. Lurijas (1902-1977) - Band 9. Verlag Lehmanns Media.
- Jantzen, Wolfgang y Holodynski, M.** (Eds.). (1992). Studien zur Tätigkeitstheorie VII. A. R. Lurija heute: Beiträge zu zentralen Aspekten humanwissenschaftlicher Forschung. Bielefeld: Universität Bielefeld.
- Jenewein, Klaus; Nickolaus, Reinhold y Pahl, Jörg-Peter** (2010). Handlungsorientierung kontrovers – eine Diskussion. En: lernen & lehren, 25(98), pp. 56–61.
- Jensen, Eric** (2004). Cerebro y aprendizaje. Competencias e implicaciones educativas. Madrid: Ediciones Narcea.
- Jonas, Hans** (1984). Das Prinzip Verantwortung. Versuch einer Ethik für die Technologische Zivilisation. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Kamin, Anna-Maria** (2013). Beruflich Pflegende als Akteure in digital unterstützten Lernwelten Empirische Rekonstruktion von berufsbiografischen Lernmustern. Wiesbaden, Deutschland: Springer.
- Keesing, Roger** (1993). Teorías de la cultura. En: H. M. Velasco (Comp.). Lecturas de Antropología Social y Cultural. Madrid, España: UNED, pp. 51-82.
- Kerschensteiner, George** (1925). El problema de la educación pública. Madrid, España: Revista de Pedagogía.
- Kerschensteiner, George** (1930). Concepto de escuela del trabajo. Madrid, España: Ediciones la Lectura.
- Kerschensteiner, George** (1934). La educación cívica. Barcelona, España: Editorial Labor.
- Kilpatrick, William** (1914). The Montessori System Examined. The Riverside Press.
- Kilpatrick, William** (1918). The Project Method. The Use of the Purposeful Act in the Educative Process. Teachers college record, 19(4), pp. 319-335.
- Klingberg, Lothar** (1989). Einführung in die Allgemeine Didaktik. Berlin, Deutschland: Volk und Wissen.
- Klingberg, Lothar** (1990). Lehrende und Lernende im Unterricht. Zu didaktischen Aspekten ihrer Positionen im Unterrichtsprozeß. Berlin.
- Kölbl, Carlos** (2006). Die Psychologie der kulturhistorischen Schule. Göttingen, Deutschland: Verlag Vandenhoeck & Ruprecht.

- Kölbl, Carlos** (2020). Kulturhistorische Psychologie. En: Günter Mey y Katja Mruck (Eds). Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie. Wiesbaden, Deutschland: Springer Verlag.
- Kollmorgen, Raj** (2006): Gesellschaftstransformation als sozialer Wandlungstyp. Eine komparative Analyse. Disponible (21.03.2024) en: https://www.gesis.org/fileadmin/upload/dienstleistung/fachinformationen/servicepublikationen/sofid/Fachbeitraege/polSoziologie_2006-11.pdf.
- Krotz, Friedrich** (2017). Pfade der Mediatisierung – Bedingungsgeflechte für die Transformationen von Medien, Alltag, Kultur und Gesellschaft. En: Krotz, Friedrich/Despotović, Cathrin/Kruse, Merle-Marie (Eds.). Mediatisierung als Metaprozess – Transformationen, Formen der Entwicklung und die Generierung von Neuem, Wiesbaden, pp. 347–364.
- Kuhn, Thomas** (1962). The structure of scientific revolutions. Chicago, EEUU: University of Chicago Press.
- Kuhn, Thomas** (2004). La estructura de las revoluciones científicas. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Lave, Jean** (1990). The culture of acquisition and the practice of understanding”. En: Stigler, James W; Richard A. Shweder y Gilbert H. Herdt (eds.), Cultural psychology. Essays on comparative human development, Cambridge University Press, Cambridge, pp. 309 – 327.
- Lave, Jean y Etienne Wenger** (2003). Aprendizaje situado. Participación periférica legítima. Ciudad de México, México: Ediciones de la UNAM.
- Leóntiev, Alekséi Nikoláyevich** (1968). El hombre y la cultura: problemas teóricos sobre educación. Ciudad de México, México: Editorial Grijalbo.
- Leóntiev, Alekséi Nikoláyevich** (1979). Actividad, conciencia y personalidad. Moscú, Rusia: Editorial Progreso.
- Leóntiev, Alekséi Nikoláyevich** (1981). Problemas del desarrollo del psiquismo. Moscú, Rusia: Editorial Progreso.
- Leschinsky, Achim y Roeder, Peter Martin** (1983). Schule im historischen Prozeß. Stuttgart, Deutschland: Klett-Cotta Verlag.
- Lewontin, Richard; Rose, Steven y Kamin, Leon** (1987). No está en los genes. Racismo, genética e ideología. Barcelona: Editorial Crítica.
- Loh, Janina** (2023). Trans- und Posthumanismus zur Einführung. Hamburg: Junius Verlag.
- Lompscher, Joachim** (1994). Lurijas Beiträge zur Entwicklungspsychologie. En: Jantzen, W. (Ed.) (1994). Die neuronale Verstrickung des Bewusstseins – Zur Aktualität von A. R. Lurijas Neuropsychologie; Mainz; S. 61 – 88.
- Lüdders Lisa Zeeb Hajo** (2020). Methoden der empirischen Forschung. Ein Handbuch für Studium und Berufspraxis. Apollon University Press Verlag.
- Luria, Alexander** (1987). Desarrollo histórico de los procesos cognitivos. Madrid, España: Akal.

- Luria, Alexander Romanovich** (1979). El cerebro humano y los procesos psíquicos. Análisis neuropsicológico de la actividad consciente. Barcelona, España: Editorial Fontanella.
- Luria, Alexander Romanovich** (1979). El papel del lenguaje en la conducta. La Habana, Cuba: Editorial Pueblo y Educación.
- Luria, Alexander Romanovich** (1980). Fundamentos de neurolingüística. Barcelona, España: Toray-Masson.
- Luriya, A. R.** (1998). Das Gehirn in Aktion. Einführung in die Neuropsychologie. Reinbek: Rowohlt Verlag.
- Luxemburgo, Rosa** (1980). Introducción a la economía política. México, Ciudad de México: Siglo XXI Editores.
- Maihold, Günther** (1988). José Carlos Mariátegui: Nacionales Projekt und Indio-Problem. Zur Entwicklung der indigenistischen Bewegung in Peru. Frankfurt am M.: Athenäum Verlag.
- Majmutov, Mirza I.** (1970). La enseñanza problemática y sus particularidades. En: Pedagogía Soviética. No 9. Moscú.
- Majmutov, Mirza I.** (1977). Teoría y práctica de la enseñanza problemática. Editorial de la Universidad de Kazán.
- Majmutov, Mirza I.** (1983). La enseñanza problemática. La Habana, Cuba: Editorial Pueblo y Educación.
- Malasi, Wilhelm und Assey, Gervas** (2023). Wissenschaftliche Forschungsmethoden in den Naturwissenschaften. Unser Wissen Verlag.
- Mandel, Ernest** (1985). Marxistische Wirtschaftstheorie. 1. Band. Frankfurt am Main, Deutschland: Suhrkamp Verlag.
- Mariátegui, José Carlos** (1959). Obras Completas. Lima, Perú: Amauta.
- Markard Morus** (2010). Kritische Psychologie. Em: Günter Mey Katja Mruck (Eds.) Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie, pp. 166-181.
- Marx Karl** (1974b). Mathematische Manuskripte. Darmstadt, Deutschland: Scriptor Verlag.
- Marx, Karl** (1969). Das Kapital. Berlin, Deutschland: Dietz Verlag.
- Marx, Karl** (1974a [1894]). Das Kapital. Kritik der politischen Ökonomie. Dritter Band (= Marx-Engels-Werke, Band 25). Berlin, Deutschland: Dietz.
- Matthias Bergmann** (2008). Transdisziplinäre Forschung: Integrative Forschungsprozesse verstehen und bewerten. Campus Verlag.
- Matthias Bergmann, Thomas Jahn, Tobias Knobloch, Wolfgang Krohn, Christian Pohl und Engelbert Schramm** (2010). Methoden transdisziplinärer Forschung. Ein Überblick mit Anwendungsbeispielen. Frankfurt/New York: Campus Verlag.
- Mazzeo, Miguel** (2009). Invitación al descubrimiento. José Carlos Mariátegui y el socialismo de Nuestra América. Buenos Aires, Argentina: El Colectivo.
- McLaren Peter** (1997). Pedagogía crítica y cultura depredadora: políticas de oposición en la era posmoderna. Barcelona, España: Ediciones Paidós.
- McLaren Peter** (1998). La vida en las escuelas. Una introducción a la Pedagogía Crítica en los fundamentos de la educación. Ciudad de México, México: Editorial Siglo XXI.

- Meyer, Hilbert** (1980). Leitfaden zur Unterrichtsvorbereitung. Königstein: Scriptor Verlag.
- Meyer, Hilbert** (1987). Unterrichts Methoden. Band I y II. Frankfurt am Main: Cornelsen Verlag.
- Meyer, Hilbert** (2015). Unterrichtsentwicklung. Berlin, Deutschland: Cornelsen Schulverlage.
- Mezirow, Jack** (1997). Transformative Erwachsenenbildung. Baltmannsweiler, Deutschland: Schneider Verlag Hohengehren.
- Mezirow, Jack** (2000). Learning to Think Like an Adult: Core Concepts of Transformation Theory. En: Mezirow, Jack and Associates (Eds.). Learning as Transformation, Critical Perspectives on a Theory in Progress. San Francisco: Jossey-Bass, pp. 3-34.
- Mincer, Jacob** (1974). Schooling, Experience and Earnings. New York, EE.UU.: National Bibliotheca.
- Ministerio de Educación del Estado Plurinacional de Bolivia (ME-EPB)** (2012). Currículo Base del Sistema Educativo Plurinacional. Ediciones del Estado Plurinacional de Bolivia. Disponible en: <https://www.minedu.gob.bo/files/publicaciones/veaye/dgea/5.-Currículo-Base-del-SEP-diciembre-de-2012.pdf>.
- Ministerio de Educación del Estado Plurinacional de Bolivia (ME-EPB)** (2023). Lineamientos curriculares para la formación de maestras y maestros. Planes y Programas de Formación General y de Especialidades de Educación Secundaria Comunitaria Productiva, Tomo II. La Paz, Bolivia: Ediciones del ME-EPB. Disponible en: <https://red.minedu.gob.bo/repositorio/fuente/4977.pdf>.
- Ministerio del Poder Popular para la Educación de la República Bolivariana de Venezuela (MPPE-RBV)** (2015). Proceso de cambio curricular en educación media. Documento general de sistematización de las propuestas pedagógicas y curriculares surgidas en el debate y discusión. Caracas, RBV: Ediciones del MPPE-RBV.
- Ministerio del Poder Popular para la Educación de la República Bolivariana de Venezuela (MPPE-RBV)** (2018). Aproximación a la historia de la Micromisión Simón Rodríguez y los Programas Iniciales. Caracas, Venezuela: Ediciones del MPPE-RBV.
- Mora, Cástor David** (1998). Probleme des Mathematikunterrichts in lateinamerikanischen Ländern - explorative empirische Studie zur Entwicklung didaktischer und curriculärer Innovationsansätze im Kontext der Educación Popular am Beispiel Nicaragua und Venezuela. Universidad de Hamburgo. Disponible en: <https://ediss.sub.uni-hamburg.de/handle/ediss/186>.
- Mora, Cástor David** (2004). Aportes de la neurodidáctica y la cognición crítica para el aprendizaje y la enseñanza. Manuscrito. La Paz, Bolivia.
- Mora, Cástor David** (2009a). Didáctica de las matemáticas desde una perspectiva crítica, investigativa, colaborativa y transformadora. La Paz, Bolivia: Ediciones del IICAB.

- Mora, Cástor David** (2009b). Proceso de aprendizaje y enseñanza basado en la investigación. En *Integra Educativa* Integra Educativa Vol. II / Nº 2, pp. 13-82. Disponible en: <http://www.scielo.org.bo/pdf/rieiii/v2n2/n02a02.pdf>.
- Mora, Cástor David** (2010). *Hacia una educación revolucionara. Propuestas sociocríticas a problemas didácticos, pedagógicos y curriculares*. La Paz, Bolivia: Ediciones del IIICAB.
- Mora, Cástor David** (2012). *Educación sociocomunitaria y productiva. Principios, fundamentos y orientaciones*. La Paz, Bolivia: Ediciones del IIICAB.
- Mora, Cástor David** (2017). *Pedagogía y didáctica interdisciplinarias. Taxonomía sociocrítica de la comprensión y praxis educativa integradora*. Cercaras/Heidelberg: Ediciones GIDEM.
- Mora, Cástor David** (2019a). *Educación y formación vs. competencias. Estudio crítico sobre las actuales tendencias conservadoras de la praxis educativa*. Heidelberg, Alemania: Ediciones del GIDEM y de la HGGG.
- Mora, Cástor David** (2019b). *Estudio comparativo sobre los procesos de transformación educativa en varios países latinoamericanos y caribeños*. *Observador del conocimiento*, volumen 4 número 1 enero - abril 2019, pp. 32–58. Disponible en: <https://scholar.archive.org/work/2bulqt3hgmbwhfgpzgndprpkma>.
- Mora, Cástor David** (2022). *Debate en torno al concepto de crisis en el capitalismo*. En: *Revista Temas*, No. 112, pp. 4-10.
- Mora, Cástor David** (coord.) (2006). *Aprendizaje y enseñanza en tiempos de transformación educativa. Más allá del constructivismo individualista y en búsqueda de una educación liberadora, investigativa y emancipadora*. La Paz, Bolivia: Editorial Campo Iris.
- Mora, Cástor David** (coord.) (2006). *Reflexiones sobre el papel de la Tecnología, Pedagogía y Psicología desde una perspectiva crítica para el desarrollo de procesos de aprendizaje-enseñanza emancipadores y transformadores*. En: *Mora, Cástor David* (coord.). *Aprendizaje y enseñanza en tiempos de transformación educativa. Más allá del constructivismo individualista y en búsqueda de una educación liberadora, investigativa y emancipadora*. La Paz, Bolivia: Campo Iris.
- Mora, Cástor David** (coord.) (2011). *Educación para el cambio. Propuestas educativas para los países Alba-TCP*. La Paz, Bolivia: Ediciones del IIICAB.
- Mora, Cástor David** (Ed.) (2005). *Didáctica crítica, educación crítica de las matemáticas y etnomatemática*. La Paz, Bolivia: Ediciones Campo Iris.
- Mora, Cástor David y Paredes, Javier** (coords.) (2008). *Estudio sociocrítico sobre la discusión curricular en los países del CAB. Desarrollo y diseño curricular de secundaria. Tomo I*. La Paz, Bolivia: Ediciones del IIICAB.
- Mora, Cástor David y Paredes, Javier** (coords.) (2011). *Análisis del diseño y desarrollo curricular de secundaria de los países del Convenio Andrés Bello. Análisis de la normativa curricular. Tomo II*. La Paz, Bolivia: Ediciones del IIICAB.

- Oelkers, Jürgen** (2013). *Geschichte der Erziehung*. En: Andesen, S., Hunner-Kreisel, C., Fries, S. (Eds.) *Erziehung*. J. B. Metzler, Stuttgart, Deutschland: Springer Verlag.
- Ojeda, Diana; Sasser, Jade y Lunstrum, Elizabeth** (2019). »Malthus's Specter and the Anthropocene«. En: *Gender, Place & Culture*, 27. Jg., Nr. 3, S. 316-332.
- Olsen, Jonathan** (1999). *Nature and Nationalism: Right-wing Ecology and the Politics of Identity in Contemporary Germany*. London, England: Macmillan Publishers.
- Ominami, Carlos** (1986). *Tercera revolución industrial y opciones de desarrollo. La tercera revolución industrial: impactos internacionales del actual viraje tecnológico*. Buenos Aires, Argentina: Grupo Editor Latinoamericano.
- OXFAM** (2014). *Liderazgo transformador para la promoción de los derechos de las mujeres*. Disponible en: <https://oxfamilibrary.openrepository.com/bitstream/handle/10546/317242/ml-transformative-leadership-womens-rights-220514-es.pdf;jsessionid=37E3746BC4C9ED3D97F1F799F00E1F31?sequence=2>.
- Pätzold, Günter** (Ed.) (1992). *Handlungsorientierung in der beruflichen Bildung*. Frankfurt a. M.: Gesellsch. zur Förderung arbeitsorientierter Forschung und Bildung.
- Pavón Cuellar, David** (2019). *Psicología crítica. Definición, antecedentes, historia y actualidad*. Madrid, España: Editorial ITACA.
- Perez, Carlota** (2002). *Technological revolutions and financial capital: the dynamics of bubbles and golden ages*. Cheltenham, Edward Elgar.
- Piaget Jean** (1968). *Los estadios del desarrollo intelectual del niño y del adolescente*. La Habana, Cuba: Editorial Revolucionaria.
- Piaget Jean** (1969). *Psicología y Pedagogía*. Barcelona, España: Ariel.
- Piaget Jean** (1973). *La representación del Mundo en el Niño*. Madrid, España: Morata.
- Piaget, Jean** (1974). *Die Bildung des Zeitbegriffs beim Kinde*. Frankfurt am Main, Deutschland: Suhrkamp.
- Pinto, Rolando y Osorio, Jorge** (2014). *Pedagogía crítica para una educación pública y transformadora en América Latina*. Breña, Perú: Derrama Magisterial.
- Pizarro, Beatriz** (2003). *Neurociencia y educación*. Madrid: Editorial La Muralla.
- Polanyi, Karl** (1944/1989). *La gran transformación. Crítica del liberalismo económico*. Madrid, España: Ediciones de La Piqueta y Endymion.
- Polanyi, Karl** (1973). *The Great Transformation*. Frankfurt am Main, Deutschland: Suhrkamp Verlag.
- Prause, Louisa** (2022). *Ernährungssouveränität*. En: Daniela Gottschlich, Sarah Hackfort, Tobias Schmitt y Uta von Winterfeld (Eds.). *Handbuch Politische Ökologie. Theorien, Konflikte, Begriffe, Methoden*. Bielefeld, Deutschland: Transkript Verlag, pp. 155-164.

- Preiß, Gerhard** (1998). Neurodidaktik. Theoretische und praktische Beiträge. Herbolzheim: Centaurus.
- Quijano, Aníbal** (1997). Estado-nación, ciudadanía y democracia: cuestiones abiertas. En: González, Helena y Schmidt, Heidulf. Democracia para una nueva sociedad. Modelo para armar. Caracas, Venezuela: Editorial Nueva Sociedad, pp. 139-155.
- Quijano, Aníbal** (2014). Cuestiones y horizontes de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder. Buenos Aires, Argentina: Clacso.
- Quintar, Estela, et al.** (2018). Educación popular y pedagogías críticas en América Latina y el Caribe: corrientes emancipatorias para la educación pública del Siglo XXI. Buenos Aires, Argentina CLACSO.
- Rauh, Hellgard** (2008). Vorgeburtliche Entwicklung und frühe Kindheit. En: Rolf Oerter y Leo Montada (Eds.) Entwicklungspsychologie. Weinheim, Deutschland: Beltz Verlag, pp- 149-224.
- Rawls, John** (1971). Teoría de la Justicia. Ciudad de México, México: Fondo de Cultura Económica.
- Rawls, John** (1993). Liberalismo Político. Ciudad de México, México: Fondo de Cultura Económica.
- Ricci, Andrea** (2018). The mathematics of Marx. In the bicentenary of the birth of Karl Marx (1818-1883). Lettera Matematica, 6 (4), pp. 221-225.
- Riedl, Alfred** (2011). Didaktik der beruflichen Bildung. Stuttgart, Deutschland: Franz Steiner Verlag.
- Robertson, Caroline y Winter, Carsten** (2000). Kulturwandel und Globalisierung. Baden-Baden, Deutschland: Nomos Verlag.
- Rodríguez, Simón** (2011). Obras completas Tomos I y II. La Paz, Bolivia: Ediciones del Instituto Internacional de Integración del CAB.
- Rogers, Carl** (1991). Libertad y Creatividad en la Educación. Madrid, España: Editorial Paidós.
- Rogers, Patricia** (2014). La teoría del cambio, Síntesis metodológicas: evaluación de impacto n.º 2, Centro de Investigaciones de UNICEF. Florencia, Italia. Disponible en: https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/Brief%20%20Theory%20of%20Change_ES.pdf.
- Rosental, Mark y Iudin, Pavel** (1959). Diccionario filosófico abreviado. Montevideo. Uruguay: Ediciones Pueblos Unidos.
- Rosenthal, Hans** (2004). Zur Geschichte der arbeits- und handlungsorientierten Bildung. Verfügbar unter <http://www.gew-rehderland.homepage.t-online.de/arbeit-ref.html>.
- Rubinstein, Sergei Leonidovich** (1934). El Problema de la Psicología en los trabajos de Carlos Marx. Moscú, Rusia: Revista *Psicotécnica Soviética*.
- Rubinstein, Sergei Leonidovich** (1966). El proceso del pensamiento. La Habana, Cuba: Editorial Universitaria.
- Rubinstein, Sergei Leonidovich** (1969). Principios de Psicología General. Ciudad de México, México: Editorial Grijalbo.

- Rubinstein, Sergei Leonidovich** (1974). El desarrollo de la Psicología. Principios y Métodos. Ciudad de México, México: Editorial Grijalbo. Disponible en: <https://proletarios.org/books/Rubinstein-Desarrollo-de-La-Psicologia.pdf>.
- Ruiz, Miguel** (2016). Repensando la devastación del trabajo y de la naturaleza a la luz del ecomarxismo. Deabte98, Quito, Ecuador, pp. 141-156. Disponible en: <https://repositorio.flacsoandes.edu.ec/bitstream/10469/11648/2/REXTN-ED98.pdf>.
- Saito, Kohei** (2016). Natur gegen Kapital. Marx' Ökologie in seiner unvollendeten Kritik des Kapitalismus, Frankfurt a.M./New York: Campus Verlag.
- Sassen, Saskia** (1999). La ciudad global. Madrid, España: Editorial Eudeba.
- Sassen, Saskia** (2007). Una sociología de la globalización. En: análisis político No. 61. Bogotá, Colombia. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/251919848_Una_sociologia_de_la_globalizacion.
- Schettkat, Ronald und Wagner, Michael** (Eds.) (1989). Technologischer Wandel und Beschäftigung. Fakten, Analysen, Trends. Berlin, Deutschland: Walter de Gruyter.
- Schlemm, Annette** (2019). *Das Leben künstlich oder menschlich machen? Latenz. Journal für Philosophie und Gesellschaft, Arbeit und Technik, Kunst und Kultur. En: Irene Schere und Welf Schröter* (Eds.). Der künstliche Mensch. Menschenbilder im 21. Jahrhundert. Mössingen-Thalheim, Deutschland: Talheimer Verlag. pp. 39-52.
- Schlemm, Annette** (2019). Das Leben künstlich oder menschlich machen? Kritik des Transhumanismus. Disponible en: <https://www.boell-bw.de/de/2021/03/15/das-leben-kuenstlich-oder-menschlich-machen-kritik-des-transhumanismus>.
- Schneidewind, Uwe y Singer-Brodowski, Mandy** (2013). Transformative Wissenschaft. Klimawandel im deutschen Wissenschafts- und Hochschulsystem. Marburg, Deutschland: Metropolis.
- Schultz, Theodore** (1960). Capital formation by education. The journal of political economy, Vol. 68, No. 6, pp. 571-583.
- Schultz, Theodore** (1961). Investment in Human Capital. The American Economic Review 51.1, pp. 1-17.
- Schultz, Theodore** (1985). Invirtiendo en la gente: la cualificación personal como motor económico. Barcelona, España: Ediciones Ariel.
- Seeger, Dorothee & Holodynski, Manfred** (1984). Grundlagen einer materialistischen Theorie der Persönlichkeit. Eine Einführung in die Ansätze von Sève und Leontjew. Berlin: Argument.
- Sgrazutti, Jorge** (2022). La pedagogía soviética y sus aportes a sistemas de educación alternativos. El MST de Brasil y el método de los complejos. Revista de Estudios Internacionales, Vol. 4 (1). Disponible en: <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/revesint/article/download/38547/38588/141200>.

- Simeón Negrín, Rosa Elena** (1997). La ciencia y la tecnología en Cuba. Revista Cubana Medicina Tropical, 49 (3), pp.153-60. Ciudad de La Habana: Cuba. Disponible en: http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0375-07601997000300001&lng=es.
- Sloterdijk, Peter** (2009). Du mußt dein Leben ändern. Über Anthropotechnik. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Solow, Robert** (1956). A Contribution to the Theory of Economic Growth, in: Quarterly Journal of Economics, Vol. 70, pp. 65- 94.
- Solow, Robert** (1957). Technical Change and the Aggregate Production Function, in: Review of Economics and Statistics, Vol. 39, pp. 312-320.
- Söltenfuß, Gerhard** (1983). Grundlagen handlungsorientierten Lernens. Dargestellt an einer didaktischen Konzeption des Lernens im Simulationsbüro. Bad Heilbrunn/Obb, Deutschland: Klinkhardt Verlag.
- Sorgner, Stefan Lorenz** (2016). Transhumanismus. Die gefährlichste Idee der Welt!?! Freiburg, Deutschland: Herder Verlag.
- Spieker, Susanne** (2015). Die Entstehung des modernen Erziehungsdenkens aus der europäischen Expansion. Frankfurt an Main, Deutschland: Peter Lang Verlag.
- Spitzer, Manfred** (2002). Lernen. Gehirnforschung und die Schule des Lernens. Heidelberg y Berlín: Spektrum Akademischer Verlag.
- Spren, Dierk; Flessner, Bernd; Hurka, Herbert und Rüter, Johannes** (2018). Kritik des Transhumanismus. Über eine Ideologie der Optimierungsgesellschaft. Bielefeld, Deutschland: Transkript Verlag.
- Squire, Larry y Kandel, Eric** (2003). Memória. Da mente às moléculas. Porto Alegre: Artmed.
- Stangl, Werner** (2023). Kritik an der Theorie der kognitiven Entwicklung nach Jean Piaget. Disponible en: <https://arbeitsblaetter.stangl-taller.at/KOGNITIVEENTWICKLUNG/Piagetkritik.shtml>.
- Steward, Julian** (1972). Theory of Culture Change. The Methodology of Multilinear Evolution. Urbana and Chicago: University of Illinois Press.
- Talízina, Nina** (1987): La formación de la actividad cognoscitiva de los escolares. Universidad de La Habana. MES.
- Talízina, Nina** (1988). Psicología de la enseñanza. Moscú, Rusia: Progreso.
- Tenorth, Heinz-Elmar** (2000). Geschichte der Erziehung: Einführung in die Grundzüge ihrer neuzeitlichen Entwicklung. Weinheim y München: Juventa Verlag.
- Torres Yribar, Wilfredo** (2011). Ciencia cubana en tiempo de Revolución Revista Cubana Salud Pública vol. 37 (supl.) 5. Ciudad de La Habana, Cuba. Disponible en: <http://scielo.sld.cu/pdf/rcsp/v37s5/spu06511.pdf>, pp. 569-581.
- Trilla, Jaume** (2000). El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI. Barcelona, España: Editorial Graó.
- UNESCO (2020)**. Resumen del informe de seguimiento de la educación en el mundo, 2020: Inclusión y educación: todos y todas sin excepción.

Disponible en:

https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373721_spa?posInSet=1&queryId=b9a8e383-7fd7-4776-b3ab-3c4a4e5667f1.

- UNRISD** (2016). Innovaciones políticas cambio transformador. Implementación de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. Disponible en: https://base.socioeco.org/docs/resumen_report_unrisd-2016-esp.pdf.
- Valsiner, Jaan** (1987). Culture and the development of children's action, John Wiley & Sons, Chichester.
- Vargas, Flor** (2019). Tendencias, corrientes y modelos pedagógicos: relaciones, semejanzas y diferencias. (Una mirada desde Occidente) Universidad del Tolima, Colombia: Ediciones Ibagué.
- Von Hasseln, Lorenz** (2021). Technologischer Wandel als Transformation des Menschen. Forschungsprogramm Transhumanismus. Peter Lag Verlag.
- Vygotsky, Lev** (2001). Psicología pedagógica. Buenos Aires: Editorial Aique.
- Vygotsky, Lev Simkhovich** (1984). Pensamiento y lenguaje. La Habana, Cuba: Edición Revolucionaria.
- Vygotsky, Lev Simkhovich** (1987). Historia del Desarrollo de las Funciones Psíquicas Superiores. La Habana, Cuba: Editorial Científico Técnica.
- Vygotsky, Lev Simkhovich y Luria, Alexander Romanovich** (1993). Studies on the History of Behavior: Ape, Primitive and Child. LEA.
- Wagner, Greta** (2017). Selbstoptimierung. Praxis und Kritik von Neuroenhancement. Frankfurt am Main: Campus Verlag.
- Wagner, Hans** (1992): Transformation und historischer Suchprozeß (Thesen). En: Theorie und Praxis von Transformation in der Gegenwart, Wiss. Zeitschrift der HU zu Berlin, Reihe Geistes- und Sozialwissenschaften 41 (10), pp. 8–21.
- Warnken, Jürgen y Ronning, Gerd** (1989). Technischer Wandel und Beschäftigungsstrukturen. En: Ronald Schettkat und Michael Wagner (Eds.). Technologischer Wandel und Beschäftigung. Fakten, Analysen, Trends. Berlin, Deutschland: Walter de Gruyter, pp. 235-278.
- Wenger, Etienne** (1998). Communities of practice. Learning, meaning, and identity, Cambridge University Press, Cambridge.
- Wertsch, James V.** (1988). Vygotski y la formación social de la mente. Barcelona, España: Paidós Ibérica.
- Wertsch, James V.** (1991). Voces de la mente. Un enfoque sociocultural para el estudio de la acción mediada. Madrid España: Editorial Visor.
- Wind, Astrid y Mora, Cástor David** (2023a). Desarrollo histórico de la digitalización y análisis crítico sobre sus consecuencias. En: Wind, Astrid y Mora, Cástor David (Eds.). Debate en torno a la digitalización. Análisis crítico sobre implementación de la tecnología digital en diversos campos de la educación e investigación. Heidelberg, Alemania: Ediciones de la HGS, pp. 17-137.
- Wind, Astrid y Mora, Cástor David** (2023b). Las revoluciones tecnológicas e industriales como preludio de la digitalización mundial actual. En: Wind, Astrid y Mora, Cástor David (Eds.). Tópicos de investigación

Cástor David Mora y Astrid Wind

interdisciplinarios. Reflexiones en torno a los trabajos de investigación desarrollados durante el 2022 por el programa de cooperación Cuba-Venezuela-Heidelberg. Heidelberg, Alemania: Ediciones de la HGGG, pp. 209-309.

Wolfram, Peter y Gatsche, Hans-Juergen (1990). Tätigkeitsorientierung im Fach Grundlagen der Automatisierung in der Berufsausbildung der DDR. Die berufsbildende Schule, 42(9), pp. 508–519.

Wright, Susan (1998). La politización de la cultura. En: M. F. Boivin, A. Rosato & V. Arribas (Eds.): Constructores de Otriedad. Una introducción a la Antropología social y cultural. Buenos Aires, Argentina: Eudeba, pp. 128-141.

Wulf, Christoph y Zirfas, Jörg (2014). Handbuch Pädagogische Anthropologie. Wiesbaden, Deutschland: Springer Verlag.

Wuppertal Institut (WI) (2022). Investigación para un desarrollo sostenible.

Un breve resumen Disponible en:

[https://wupperinst.org/fa/redaktion/downloads/static/Wuppertal_flyer_es.pdf](https://wupperinst.org/fa/redaktion/downloads/static/Wuppertal_Institut_flyer_es.pdf).

Zeuch, Andreas (2017): Keine digitale Transformation ohne soziale Innovation. En: Hildebrandt, Alexandra/Landhäußer, Werner (Eds.): CSR und Digitalisierung: Der digitale Wandel als Chance und Herausforderung für Wirtschaft und Gesellschaft, Berlin, Heidelberg, pp. 721–733.

Prácticas educativas para la transformación Experiencias de trabajo desde el proyecto educomunicativo “Escaramujo”

Juliette Ortiz Gómez

Resumen

Escaramujo es un proyecto educomunicativo surgido en el ámbito universitario que articula los tres procesos sustantivos de la educación superior en Cuba: docencia, investigación y extensión universitaria. Asume la Educación Popular como su concepción teórico-metodológica, en la que se sustenta su propuesta de la educomunicación popular, a través de principios que guían su andar: participación activa de los sujetos educativos, diálogo, trabajo grupal que propicia la construcción colectiva de saberes y la promoción de valores que favorecen la producción y reproducción de relaciones en un sentido emancipatorio y de colectividad. En su accionar, influye en los adolescentes a través de dinámicas grupales que buscan potenciar sus cualidades personales y habilidades sociales y comunicativas en estudiantes universitarios, a través de la formación, la investigación y labores de extensión universitaria; mientras que en los educadores/actores sociales/comunitarios, tiene una concepción de la adolescencia con enfoque de derechos, de género, inclusiva y participativa, centrada en develar y trabajar desde las potencialidades. Este quehacer refleja los aportes que, desde las ciencias sociales cubanas en particular, se ponen en práctica para el fortalecimiento del vínculo universidad, gobierno, desarrollo local. En las siguientes líneas se pretende realizar un breve recorrido acerca de la labor que realiza Escaramujo en su búsqueda de la transformación. Para ello, el texto se organiza en dos momentos principales. En primer lugar, un acercamiento teórico a la Educación Popular. Posteriormente, un recorrido por el proyecto, acoplado con los presupuestos teórico-metodológicos de esta concepción político-pedagógica.

Palabras clave: educomunicación popular, participación, adolescencia, transformación.

Abstract

Escaramujo is an educomunicative project that emerged in the university environment that articulates the three substantive processes of higher education in Cuba: teaching, research and university extension. It assumes Popular Education as its theoretical-methodological conception, on which its proposal for popular educomunication is based, through principles that guide its path: active participation of educational subjects, dialogue, group work that promotes the collective construction of knowledge and the promotion of values that favor the production and

Prácticas educativas para la transformación

reproduction of relationships in an emancipatory and collective sense. In its actions, it impacts adolescents through group dynamics that seek to enhance their personal qualities and social and communication skills; in university students, through training, research and university extension work; and in educators/social/community actors, from a conception of adolescence with a rights-based, gender-based, inclusive and participatory approach, focused on revealing and working from potentialities. This task reflects the contributions that, from the Cuban social sciences in particular, are put into practice to strengthen the link between university, government, and local development. The following lines aim to provide a brief overview of the work that Escaramujo carries out in its search for transformation. To do this, the text is organized into two main moments. Firstly, a theoretical approach to Popular Education. Subsequently, a tour of the progress of the project, articulating it with the theoretical-methodological assumptions of this political-pedagogical conception.

Keywords: popular educommunication, participation, adolescence, transformation.

1. Introducción

Desde hace trece (13) años, el proyecto educocomunicativo Escaramujo -al cual pertenece la autora de este artículo-, de acuerdo con Hernández, et al. (2021), trabaja con adolescentes en situaciones de vulnerabilidad social, desde una alternativa diferente de los procesos educativos, al focalizar en los valores, recursos y potencialidades de este grupo etario, con el fin último de favorecer cambios más estables y positivos en sus comportamientos y en las relaciones que establecen con sus contextos de pertenencia (Hernández et al. 2021). Desde esta perspectiva, se pretende “propiciar espacios de trabajo con adolescentes, donde bajo la premisa de no utilizar mecanismos autoritarios se logre la concertación, el respeto mutuo, la disciplina, el aprendizaje divertido pero intencionado” (Lezcano en Hernández y Romero, 2019, p.2). Por consiguiente: “Esto genera vivencias que muchas veces los adolescentes descubren como posibles una vez que participan en los talleres que el proyecto diseña para ellos” (Hernández, et al. 2021, p.277).

La Educación Popular (EP) es asumida como concepción teórico-metodológica de Escaramujo, lo que permite que en sus espacios grupales se utilicen metodologías activas y participativas; el formar personas que puedan desarrollar herramientas con las que, críticamente puedan lograr –en un proceso de acompañamiento-, reflexionar, recuperar y resignificar determinadas situaciones y circunstancias que han resultado en desfavorables experiencias que los posicionan en distintas formas de exclusión social, marginación, riesgo y vulnerabilidad. Al mismo tiempo –trabajando desde un sentido de colectividad, pero sin renunciar a lo individual-, brinda la posibilidad

de visibilizar y aflorar vivencias que resulten positivas y les permitan sentirse personas útiles y valiosas, tanto para sí mismas, como para sus otros significativos y para el medio social donde se desenvuelven (Hernández, et al. 2021).

„Cuando se habla de transformación social, de desarrollo local, de educación consciente y comprometida, de compartir saberes desde la colectividad y de construir esencias y sentidos políticos, se arriba inevitablemente a esta propuesta que, más que un modelo educativo, ha devenido una concepción pedagógica, política y cultural que aboga por la formación de sujetos capaces de adquirir y construir las herramientas necesarias para asumir la transformación de su entorno social “. (Romero, 2015, p.29).

Escaramujo ha transitado por el camino hacia la contribución al desarrollo psicosocial de niñas, niños y adolescentes en Cuba, principalmente en aquellos y aquellas que viven en condiciones de vulnerabilidad social, a partir de una práctica educomunicativa gestionada desde el ámbito universitario, sustentada en la educomunicación popular¹ y que potencia el bienestar integral y la protección de infancias, adolescencias y juventudes cubanas. De esta manera, ha utilizado la comunicación como eje central de su acción de transformación social (Romero, 2023).

Al mismo tiempo, se coincide con Romero y del Pino (2023) en considerar que “Escaramujo” es un ejemplo de articulación de los tres procesos sustantivos de la educación superior cubana: la docencia, la investigación y la extensión universitaria, lo cual potencia el diálogo entre la academia y la política social en la Isla” (Romero, 2023, p.3).

Durante estos años de ininterrumpido trabajo, se comparte la visión de Romero, (2023) que el proyecto ha podido evidenciar en su quehacer, la articulación de diferentes disciplinas e iniciativas con rigor científico, investigativo y académico, así como ha logrado impactos positivos en temas, espacios y poblaciones sensibles del contexto cubano actual. Desde una perspectiva comprometida con la realidad social, se promueve modelos educativos y pedagógicos no convencionales y apuesta por procesos de aprendizaje y enseñanza más participativos y democráticos; en un intento por generar transformaciones en las vidas de las personas con quienes desarrolla su labor.

¹¹ “El área interdisciplinar que engloba procesos de transformación política, cultural y social que, de forma colectiva, participativa y dialógica, educan en, desde y para la comunicación, desde la concepción y metodología de la educación popular” (Romero, 2015, p.30).

Prácticas educativas para la transformación

La adolescencia constituye una etapa trascendental del desarrollo humano con importantes cambios, transformaciones y procesos –tanto a nivel físico, psicológico y social-. Estos contribuyen a la preparación para el desempeño de roles y exigencias en la vida adulta, a una mayor regulación del comportamiento y una inserción social acorde a las normas establecidas.

Las anteriores son algunas de las razones por las que, en Cuba, esta población resulta de especial interés en la protección y promoción de sus derechos y de fundamental pertinencia en las agendas sociales, académicas y políticas, particularmente si se encuentra en situaciones de vulnerabilidad social (Hernández, et al. 2021). A ello debe agregarse que, desde la agenda de desarrollo económico y social hasta 2030, el país se direcciona hacia el desarrollo humano, la justicia social y la equidad, reflejándose en los ejes estratégicos de la nación. El objetivo fundamental que se persigue es, de manera progresiva, reducir desigualdades económico-sociales. En este contexto, tienen una atención especial y específica las poblaciones vulnerables o de riesgo (Hernández, 2022). Por consiguiente:

„La desvinculación de los estudios, la temprana inclusión en el ámbito laboral, la disfuncionalidad en sus hogares, la ausencia del amparo familiar y los procesos de maternidad y paternidad en edades tempranas, son expresión de la vulnerabilidad a la que se expone una parte de este grupo social“. (Romero, 2023, p.10).

También las situaciones de vulnerabilidad social están asociadas a los contextos desfavorables en los que se encuentra una persona. Por ejemplo: sin escuela, encarcelada, percibiendo violencia o violentada, con bajos o sin recursos monetarios, en un fracaso escolar, con carencias afectivas, con algún tipo de adicción, entre otros. Circunstancias como las anteriores, pueden tener una influencia y repercusión negativa en el comportamiento, así como conllevar a expresiones de agresividad, rebeldía y violencia (Camejo, 2015; Ortiz, 2016), sobre todo desde edades tempranas, como la adolescencia.

„La población infantil y adolescente es considerada como grupo vulnerable por múltiples factores como las condiciones propias de las etapas, el desarrollo psicológico alcanzado, las oportunidades reales y los recursos personales que se tienen para satisfacerlas. De acuerdo con lo planteado, el Estado cubano apuesta por su protección a partir de la aplicación sistemática de políticas inclusivas de cobertura universal propias para estos grupos. Sin embargo, no siempre es suficiente; resulta imprescindible visibilizar sus complejas realidades en algunos escenarios, a partir de la producción de un conocimiento científico, que convierta determinados datos en acciones efectivas para fomentar una protección responsable y desarrolladora, que contribuya, desde la ciencia, al perfeccionamiento de políticas sociales en correspondencia con sus múltiples y diversas realidades. Tal como plantea Díaz-Canel (2021), es necesaria una articulación permanente entre la ciencia, las universidades y los gobiernos, para generar soluciones innovadoras que den respuesta

a las complejas realidades sociales que vive hoy la nación cubana".
(Hernández, 2022, p.48).

A partir de experiencias de trabajo del equipo de investigación al cual pertenece la autora del presente artículo, se ha podido evidenciar un aumento en Cuba, en los últimos años, de adolescentes que transgreden la ley; fenómeno que resulta complejo y multicausal. Dado el periodo etario en el que se encuentran, no obstante, se coincide en que ello representa una posibilidad favorable de influencias potenciadoras del desarrollo, al estar la personalidad aún en formación y estructuración (Hernández, et al. 2021).

"Para ello es indispensable la labor de diversos actores sociales e instituciones, redes de apoyo formales e informales. Sin embargo, no es poco frecuente la carencia de dichas redes, pues en el proceso de formación de los adolescentes —específicamente aquellos que han transgredido la ley— intervienen de forma negativa diversos agentes de socialización como la familia, los grupos informales, el barrio, la escuela. No obstante, es posible lograr una influencia educativa positiva en ellos que conlleve a una concientización de la necesidad real de un cambio en sus comportamientos, a través de empoderarlos en la toma de sus propias decisiones, en el conocimiento sobre sus deberes y derechos, en ser generadores de sus procesos de transformación". (Pérez y Pérez, 2018 en Hernández, et al. 2021, p. 294-295).

En estas líneas, por tanto, se pretende recorrer brevemente parte del trabajo de Escaramujo en su búsqueda de la transformación, a través de una práctica que tiene sus raíces en la Educación Popular. Para ello, el texto se estructura en dos momentos fundamentales: un acercamiento teórico a la Educación Popular y, posteriormente, un recorrido por el proyecto, acoplado con los presupuestos teórico-metodológicos de esta concepción político-pedagógica.

2. Breve acercamiento teórico a la Educación Popular

La Educación Popular (EP) emerge para enfrentar condiciones y regímenes de explotación, opresión, injusticia y exclusión social, como una "propuesta educativa en la que nadie libera a nadie, como tampoco nadie se libera solo, sino que las personas se liberan en comunión" (Freire, 1970 en Delgado, 2011, p.20). Todo esto nos revela que: "El encuentro multicultural, la solidaridad, la comunicación, la autonomía, son condiciones necesarias del quehacer educativo, entendido éste como una experiencia particularmente humana, histórica, política y cultural" (Delgado, 2011, p.20).

En coherencia con ello, la concepción básica es la educación en conjunto, en colectivo, cooperativa, dialógica, que potencia la opinión propia, la reflexión crítica; partiendo de las experiencias de los sujetos que participan en el proceso (Caycho, et al. 2022). Esta misma autora considera significativo lo

Prácticas educativas para la transformación

siguiente: "Paulo Freire afirmaba que es una pedagogía no bancaria; no es para la repetición, sino para comprender y escribir la propia historia personal y colectiva en diversidad y dignidad" (Caycho et al. 2022, p.176).

Desde un enfoque político-educativo, la EP pretende empoderar a los actores sociales en su interrelación con sus contextos donde se desenvuelven, en aras de enfrentar condiciones de injusticia social, exclusión, discriminación, explotación a las que están sometidos. De esta manera, se construiría una sociedad de democracia plena y más humana (Caycho, et al. 2022).

En el sentido de lo anterior, Freire comprendió la educación como ejercicio de la libertad, una vía a través de la cual las personas y pueblos oprimidos pueden lograr emanciparse, donde las clases populares son protagonistas. Así, la concibe como acto de construcción, reconstrucción, creación, recreación; de transformación social (Educación Popular: significados necesarios, s.f).

„Para comprender el significado de la liberación, objetivo de la Educación Popular, debemos, en primer lugar, ser conscientes de las formas en que la dominación se expresa y los problemas que plantea a aquellos que la experimentan como una fuerza tanto subjetiva como objetiva, premisa para incidir en las maneras de concebir el poder dentro de nuestras relaciones sociales. Esto no significa renunciar al poder, sino saber usar nuestro poder desde otros patrones y modelos que no reproduzcan las posiciones de dominado y dominante; de transformarlo en un poder que circula, que se comparte, que diluye las jerarquías y convida a la horizontalidad y la participación en el proceso de construcción colectiva de propuestas“. (Educación Popular: significados necesarios, s.f, p.2).

A criterio de Moro, (s.f), la liberación o emancipación permite a los seres humanos ser para sí, antes de ser para otros. Implica, por tanto, una praxis de reflexión y acción transformadora. Esta concepción político-pedagógica emancipatoria, entonces, pretende una educación liberadora y democrática y constituye una alternativa a la pedagogía tradicional. En sus procesos, las personas pueden construir/se mediante una relación democrática basada en la participación activa y el diálogo. Es así que se cuestionan métodos verticales, tradicionales y conceptos, lo que tiene su raíz en la construcción dialógica, cooperativa y horizontal. Todo ello con el fin último de transformar la realidad de las personas y alcanzar su emancipación a través de la problematización y reflexión críticas y la concientización para, posteriormente y gracias a lo construido y emergido durante el proceso, se generen nuevas o enriquecidas prácticas cotidianas (Rodríguez, 2015).

El diálogo se convierte entonces en un elemento de suma importancia para los procesos basados en la EP. Su potenciación permite superar las relaciones tradicionales autoritarias expresadas en el contexto escolar; puesto que no

queda reducido sólo a un intercambio de información. Desde esta perspectiva, su utilización propicia la creación de sentidos y vínculos, la posibilidad de aportar en la reflexión y la acción, en la praxis, para el pronunciamiento y transformación de la sociedad. Así, se dignifica y respeta a los estudiantes (Freire, 2005 en Rodríguez, 2015).

Evidentemente, con respecto a pedagogías y métodos tradicionales, la EP implica una necesidad de transformar el rol de los educadores en su quehacer. Siguiendo a Ares (2005 en Rodríguez, 2015), ya no se encontraría en una posición del saber absoluto; quien educa/coordina el proceso, aunque tiene sus delimitaciones y diferencias con los educandos, por medio de fomentar la participación² legitima el saber de estos últimos y reconoce en ello que ambos poseen una cuota de poder. En el caso de los educandos, lo anterior tiene su máxima expresión en el protagonismo que deben alcanzar/asumir en la experiencia grupal, concientizando que tienen elementos que aportar al grupo a partir de su saber, derivado de sus historias de vida.

Lo expresado con antelación conduce a la idea de que socializar el poder y el saber demanda pasar a ser sujetos del conocimiento, de los procesos de innovación social. Esto expresa la necesidad de dejar atrás la utilización de métodos bancarios, dígame jerárquicos, excluyentes, unidireccionales; y entender a las personas como agentes de transformación de su realidad y contextos más inmediatos, donde puedan incorporar en su cotidianidad y en sus ámbitos micro y macrosociales, algunos valores como el colectivismo, la diversidad, la horizontalidad en las relaciones que se establecen con los demás, la cooperación, el compromiso social (Educación Popular: significados necesarios, s/f), la ayuda mutua, empatía, tolerancia, no juzgar a las demás, la solidaridad, entre otros.

Según Rodríguez, (2015), diversos autores que trabajan la EP la consideran parte de las pedagogías críticas, corriente educativa, concepción y metodología, corriente política, cultural, ética y pedagógica. No obstante, "aunque aparecen algunas diferencias en su denominación, las esencias y contenidos trabajados que otorgan identidad a la propuesta se mantienen" (p.12).

De esa manera, la EP constituye un campo heterogéneo, pues admite diferentes caras, múltiples concepciones, prácticas y procesos, según los distintos contextos, actores, sujetos educativos o grupos con los que trabaja y temáticas que se abordan, así como realidades culturales, sociales y geográficas diversas (Caycho et al. 2022; Moro, s.f). En ese sentido, no hay un único significado de EP, sino que en ella se aglutinan prácticas educativas que

² Vinculada con la formación, el ejercicio de la democracia y el aprendizaje a lo interno del propio grupo en la experiencia educativa (Moro, s.f).

Prácticas educativas para la transformación

pretenden la autonomía y defensa del mundo y la realidad popular; y no tanto en torno a un cuerpo teórico o doctrinario preciso. Ello influye en que existan diversas definiciones, sin embargo, estas se remiten a elementos constitutivos comunes:

- ❖ Una lectura crítica del orden social vigente y un cuestionamiento al papel integrador que ha jugado allí la educación formal.
- ❖ Una intencionalidad política emancipadora frente al orden social imperante.
- ❖ El propósito de contribuir al fortalecimiento de los sectores dominados como sujeto histórico, capaz de protagonizar el cambio social.
- ❖ Una convicción que desde la educación es posible contribuir al logro de esa intencionalidad, actuando sobre la subjetividad popular.
- ❖ Un afán por generar y emplear metodologías educativas dialógicas, participativas y activas (Torres, 2011, p.19).

En esta misma línea de pensamiento, esta corriente político-pedagógica posee un referente común que permite identificar su conjunto de discursos, prácticas y actores:

- ❖ Parte de la realidad para promover su comprensión crítica y buscar su transformación.
- ❖ Tiene una orientación ética y política emancipadora de los sujetos y colectivos.
- ❖ Opción por los sectores y movimientos populares.
- ❖ Constitución de sujetos a partir del ensanchamiento de su conciencia y subjetividad, construyendo conocimiento y siendo actores de su emancipación.

Métodos participativos, dialógicos, críticos, contrapuestos a la educación tradicional, autoritaria y jerárquica. (Caycho, et al. 2022, p.177-178). Este punto se puede destacar observando:

„La crítica radical a las concepciones y prácticas pedagógicas predominantes en la educación tradicional ha llevado a que, desde sus inicios, la Educación Popular haya procurado generar estrategias y técnicas metodológicas congruentes con el tipo de valores, relaciones sociales y proyectos de futuro a construir“. (Torres, 2011, p.25).

En coherencia con lo anterior, entre las características más distintivas de la EP -o criterios educativos- se pueden observar los siguientes:

- ❖ Participación.
- ❖ Diálogo.
- ❖ Articulación entre teoría y práctica.
- ❖ Construcción colectiva de conocimientos o saberes.
- ❖ Tomar como punto de partida los saberes y la realidad de los educandos.

Lo referido posibilita que constantemente quienes trabajan desde esta perspectiva, reflexionen, innoven, renueven, creen, retomen y desarrollen metodologías que estén en coherencia con los principios emancipadores de la EP (Torres, 2011). Al mismo tiempo, que se ajusten a sus contextos más inmediatos de acción y actuación, adquiriendo particularidades distintivas si no bien en las esencias, sí en los modos de hacer.

Basado en todo lo anterior, se presentan unas ideas básicas que resumen la manera de entender el proceso educativo desde esta concepción:

- ❖ Educar es conocer críticamente la realidad.
- ❖ Educar es comprometerse con la utopía de transformar la realidad.
- ❖ Educar es formar sujetos de dicho cambio.
- ❖ Educar es diálogo. (Torres, 2011, p.32).

En similar línea de criterios, otros autores plantean que entre los aspectos comunes y relevantes de la EP se encuentran:

- ❖ La lectura crítica del orden social y la educación formal.
- ❖ La intencionalidad política emancipadora.
- ❖ El interés por transformar a los sectores dominados en sujetos sociales capaces de protagonizar el cambio social. (Romero, 2015, p.29).

Todo lo anteriormente señalado, demuestra que es significativa la importancia que tiene la categoría estudiada. Es así que;

„La Educación Popular es un modelo pedagógico que concibe la educación como un proceso en el que el sujeto va descubriendo,

Prácticas educativas para la transformación

elaborando, reinventando y haciendo suyo el conocimiento a través de una estrategia que parte de su experiencia y práctica social junto a otros sujetos". (Romero, 2010, p.25-26).

Las lógicas metodológicas de la EP son ejes que transversalizan sus prácticas, propiciando la articulación de diferentes momentos y etapas del proceso educativo/formativo y el uso de recursos y herramientas para guiar, reorientar, dinamizar, compartir y evaluar el mismo (Rodríguez, 2015).

Específicamente cuando se habla de la metodología de esta concepción, un aspecto de sumo valor representa el rol que desempeña la teoría dialéctica del conocimiento. El punto de partida es la práctica, el conocimiento popular, lo que cada cual trae desde sus experiencias y vivencias y puede aportar al espacio. De ahí se desarrolla un proceso de teorización acerca de dichas prácticas, al ritmo de quienes participan y que resulta progresivo, sistémico y ordenado, que va transitando de lo individual a lo colectivo y permite ubicar lo cotidiano dentro del entramado social. De este modo, práctica y teoría tienen una relación bidireccional y una sirve de base a la otra, en tanto, de la primera se genera el conocimiento; mientras que la segunda le permite a esta, comprenderla y transformarla, pues posibilita una vuelta a la práctica con elementos nuevos y/o enriquecidos (Moro, s/f).

En palabras de Betto, (2005) debe tratarse de un proceso donde la crítica, la autocrítica y la transparencia en el hacer, adquieran valores fundamentales. Mientras que Torres (2011) considera que la metodología freireana es eminentemente problematizadora, dialógica y crítica.

En relación al problema recursivo, es interesante lo planteado por Moro, (s/f.):

„Partir de la práctica, teorizar sobre ella, para regresar nuevamente a la práctica; partir de lo concreto, realizar un proceso de abstracción, para volver de nuevo a lo concreto; partir de la acción, reflexionar sobre ella, para nuevamente volver a la acción, de ahí la lógica del proceso de conocimiento“. (p.9).

Sin embargo, se coincide con Betto (2005) en que no es pretensión cambiar la manera en la que los educandos piensan, sino partir de ello como la única vía de que sea el punto de arranque de la experiencia grupal. Esto demanda al educador de constante cuestionamiento y aprendizaje permanente, a través del diálogo que establece con los educandos. La práctica-teoría-práctica transformadora expresa entonces la construcción del conocimiento en colectivo; lo que constituye un principio fundamental del trabajo en grupo (Rodríguez, 2015).

Desde un punto de vista epistemológico, la EP reconoce que los saberes, los conocimientos, no son verdades absolutas y acabadas, sino que son

construidos desde la diversidad de saberes y experiencias que aportan los participantes. Por ello es que esas experiencias, prácticas cotidianas, esas historias de vida se convierten en puntos de partida del proceso; eso significa partir de la realidad contextual y objetiva en que viven los participantes (Rodríguez, 2015). En lugar de depender únicamente del rigor del educador, la educación debería considerar el sentido común de los educandos como un pilar fundamental del proceso de aprendizaje, así destaca: "El punto de partida es, pues, el sentido común de los educandos y no el rigor del educador" (Freire, 1985 en Torres, 1988, p.107).

Luego se complementan con la teoría y la reflexión que se genere en el proceso, para lograr como resultado nuevos conocimientos y/o maneras de comprender la realidad que, consecuentemente, enriquecerán la práctica de los sujetos. En ese momento reflexivo se comparten miradas, interpretaciones, maneras de entender el mundo y con ello se dialoga con la teoría, con los saberes científicos para dar lugar al enriquecimiento en la elaboración y/o a la construcción de conceptos nuevos, a la resignificación de contenidos. Para esto, se pueden utilizar distintos recursos y herramientas de trabajo como audiovisuales, textos para leer, exposiciones de especialistas, técnicas participativas. Luego se retorna a la práctica enriquecida, resultado de todo lo acontecido por medio de la elaboración teórica y de los análisis, debates, reflexiones compartidas. Es allí donde se manifiesta lo aprendido, lo vivido, en aras de que las personas logren esa transformación de su realidad cotidiana, de su modo de entender el mundo que les rodea y sus modos de hacer (Rodríguez, 2015).

Como lo expresa Moro, (s.f), las técnicas dialógicas, participativas y activas, el diálogo e intercambio de saberes representan la ruptura con el verbalismo y el verticalismo de la educación bancaria.

En todo este proceso indudablemente están involucrados valores, deseos, creencias, experiencias, historias de vidas, imaginación, aspiraciones de los sujetos educativos, motivaciones. Los saberes que se poseen no constituyen verdades acabadas, absolutas e inmodificables; al contrario, como ya se manifestó, son enriquecidas, cuestionadas, discutidas (Torres, 2013 en Rodríguez, 2015), debatidas, reestructuradas, resignificadas. "De ahí que se potencie el papel activo del sujeto en los procesos grupales, lo cual llega a su punto más alto con la toma de decisiones colectivas que implica la socialización del poder" (Alejandro, 2013 en Rodríguez, 2015, p. 15).

La variedad de principios o características antes referidas no se expresan de manera aislada, sino que se integran y se relacionan articuladamente con su concepción y metodología. Ello constituye un elemento distintivo de la EP. Un ejemplo de su expresión podría ser que el respeto a las diferencias y el Humanismo se pueden integrar en valores esenciales (Rodríguez, 2015).

Prácticas educativas para la transformación

Como plantea Pontual (2002 citado en Torres, 2011):

„frente a un mundo de exclusión social, violencia y destrucción de la naturaleza, la EP debe –retomando a Freire–, rescatar valores que constituyen una ética universal de ser humano, la cuestión de la solidaridad, la amorosidad, la emocionalidad, la tolerancia, el respeto al otro en sus diferencias, el gusto por la alegría, la disposición al cambio “. (p. 69).

Por otro lado, una especificidad educativa de la EP radica en el ámbito particular sobre el que incide: la subjetividad de las personas y los colectivos, a quienes asume como sujetos en construcción y transformación. En su objetivo de emancipar, desde las prácticas educativas populares se pretende influir en las subjetividades por medio de la construcción conjunta y colectiva de conocimientos y saberes, la formación de valores, de proporcionar otras miradas y enriquecer la visión del futuro (Torres, Alfonso, 2011), las proyecciones, aspiraciones; la manera de entender la realidad en la que se vive y las prácticas cotidianas, los intereses, contenidos identitarios, la autoestima, la percepción del lugar que se tiene en los contextos de pertenencia -tanto a nivel social como microsocioal-, entre otras cuestiones.

De ahí que la idea del trabajo grupal resulte un elemento esencial. El grupo se entiende como espacio en el que se pretende que quienes participan sean capaces de aprender valores como la confianza en el otro, la corresponsabilidad, el respeto al otro, la tolerancia; que constituya un lugar donde podrá potenciarse el autoconocimiento, las relaciones interpersonales favorables entre los miembros, donde podrán transitar de la vivencia, de las experiencias e historias de vida, a la reflexión crítica y colectiva de su propia realidad. Se coincide entonces con Rodríguez, (2015) en entender al grupo como sujeto de aprendizaje, en el que las interrelaciones que sus miembros se establecen permiten que se conozcan, y aporten desde sus experiencias, habilidades, conocimientos, capacidades, a la consecución de la meta grupal; desde una lógica inductiva en el proceso de construcción de saberes, que implica transitar de lo individual a lo colectivo, en plenaria. Todo lo anterior favorecido por la construcción conjunta, colectiva y en diálogo. En fin, de cuentas:

„El grupo se va tornando corresponsable en el proceso de aprendizaje manifestando sentimientos colectivos de insatisfacción o placer por los resultados, porque dependen del esfuerzo de todos. Algunos aprendizajes se relacionan con los contenidos temáticos y otros con la socialización de los sujetos, fruto de las dinámicas que se dan al interior de los grupos“. (Rodríguez, 2015, p.14).

En el espacio grupal, las acciones parten inicialmente del aporte que cada miembro pueda realizar hasta que, poco a poco, se conforme la elaboración conjunta del grupo, que debe implicar niveles de análisis, reflexiones y

producciones cualitativamente superiores al estado inicial. En este camino, una lógica para organizar el proceso es compartir en pequeños subgrupos. Esto posibilita favorecer relaciones interpersonales, estrechar vínculos, reforzar responsabilidades sobre la tarea del grupo; al mismo tiempo que potencia la participación y la rotación de roles y constituye una manera de garantizar la contribución de todos los miembros a la actividad. Con posterioridad se socializan en plenaria los resultados derivados del debate realizado; nuevamente se analizan, se reflexiona críticamente, se resume y se hace un cierre con las ideas principales y más importantes (Rodríguez, 2015).

Por otra parte, se coincide con Rodríguez (2015) en qué otro elemento distingue a la EP y la diferencia en su manera de hacer con respecto a la enseñanza tradicional-, lo constituye la evaluación y qué, quiénes y cómo se evalúa. Desde esta propuesta, aún cuando se tienen en cuenta las consideraciones y opiniones de quienes educan/coordinan, se potencia y posibilita la autoevaluación y evaluación al grupo, los contenidos, dinámica, a la coordinación, al proceso en general. Todo ello permitiría la reorientación de la práctica educativa.

A manera de resumen, puede mencionarse que la EP es un modelo concebido, político-pedagógico, como Educación Transformadora y Liberadora, cuyos principios fueron alzados por Paulo Freire. Entiende la educación como un proceso en el cual el sujeto descubre, elabora, reinventa, hace suyo el conocimiento, partiendo de su experiencia y su práctica social junto con otras personas. Su carácter democrático y participativo constituye una de sus fortalezas más importante, puesto que se centra en los principales actores y protagonistas del proceso: quienes (re)elaboran conocimientos y desarrollan su capacidad de autonomía, permitiéndoles niveles cualitativamente superiores de análisis y comprensión de la realidad social en la que están insertados. Lo anterior, basándose en que es la educación el lugar desde donde se lograrán y producirán procesos de transformación social y por medio de la generación y el empleo de metodologías educativas focalizadas en la participación y el diálogo, en las dinámicas grupales, la generación de conflictos, la utilización de diversos lenguajes comunicativos con determinado predominio de los recursos audiovisuales, la reflexión sobre las prácticas sociales desarrolladas y la toma de conciencia de las propias realidades de quienes participan (Ortiz, 2016; Romero, 2010, 2015).

3. “Escaramujo” y sus prácticas transformadoras

Al decir de Torres, (2011), cuando se considera a la EP como ámbito de acción y reflexión, se torna una obligatoriedad explícita al escribir o hablar de ella -como en este caso-, precisar quién y el contexto dónde se habla; aclarar el lugar geográfico, social, institucional, académico donde se realiza y a qué

Prácticas educativas para la transformación

ámbito se hace referencia. A ello se pretende dar respuesta en estas próximas líneas.

„Reconocer la pedagogía como saber sobre las prácticas educativas, susceptible de ser sistematizado y conceptualizado, y a los educadores como sus portadores, tiene implicaciones para el campo de la EP. Por un lado, implica que una pedagogía de la EP debe preguntarse no sólo por el cómo (metodología), sino también sobre el por qué (sentido) y el para qué (intencionalidades), sobre el dónde (ámbitos), el con quiénes (sujetos educativos), el qué (contenidos). Por el otro, construir una pedagogía de la EP exige necesariamente involucrar a los educadores populares como sujetos capaces de reflexionar desde y sobre sus experiencias“.
(Torres, 2011, p.115).

Lo anterior ha marcado los pasos de un proyecto universitario en Cuba desde hace poco más de una década de trabajo ininterrumpido: “Escaramujo”³. Específicamente desde hace trece (13) años desarrolla su labor con adolescentes cubanos, fundamentalmente aquellos que se encuentran expuestos a situaciones que influyen negativamente en su pleno desarrollo psicosocial y limitan su inserción y participación en determinados espacios socialmente diseñados para ellos (Hernández, et al. 2021).

Actualmente, el proyecto se coordina desde la Facultad de Psicología y participan la Facultad de Comunicación y la Dirección de Ciencia y Técnica, todas de la Universidad de La Habana. No obstante, a lo largo de estos años:

„ha logrado gestarse desde cinco universidades en cuatro provincias del país: la Universidad de La Habana y la Universidad de Ciencias Pedagógicas “Enrique José Varona” (en La Habana), la Universidad de Camagüey (en Camagüey), la Universidad de Ciencias Médicas (en Holguín) y la Universidad de Oriente (en Santiago de Cuba). Se han implicado en él estudiantes y profesores de diez carreras universitarias: Periodismo, Comunicación Social, Psicología, Español-Literatura, Pedagogía-Psicología, Marxismo-Leninismo e Historia, Medicina, Sociología, Economía y Diseño, en Facultades como Comunicación, Psicología, Ciencias Sociales y Humanísticas, Derecho, Ciencias de la Educación, Lenguas y Comunicación, Ciencias Médicas y Ciencias Sociales, Economía y el ISDI”⁴. (Romero, 2023, p. 15).

³ Su nombre se debe a una canción de Silvio Rodríguez, importante cantautor cubano. “Este grupo de jóvenes universitarios viven de preguntar; se cuestionan acerca de si la realidad puede cambiar y si ellos y ellas son responsables de generar ese cambio. Como “saber no puede ser lujo”, comparten saberes y valores con los adolescentes. Se dicen “de la rosa y de la mar” porque unen en su accionar diario dos mundos aparentemente divorciados: el académico universitario y el mundo de “a pie” muchas veces marginado.” (Romero, 2023, p.15)

⁴ Instituto Superior de Diseño.

El proyecto focaliza su práctica en Escuelas de Formación Integral⁵ (EFI) -en ellas se encuentran en condición de internamiento, adolescentes que han cometido hechos tipificados en la ley como delitos-, en escuelas de enseñanza secundaria⁶ y en talleres de formación en producción audiovisual⁷. Se coincide con Hernández, Ana et al., (2021) en que ha tenido como supuesto básico el favorecer procesos de transformación social e individual relacionados con la protección de los derechos de los adolescentes, así como su empoderamiento sociopsicológico, fundamentalmente en quienes están en situaciones de vulnerabilidad social. Al mismo tiempo, el potenciar una mirada crítica a sus historias de vida y fortalecer relaciones y vínculos interpersonales entre aquellos que viven la experiencia. Todo lo anterior es posible dado que sus presupuestos teórico-metodológicos de referencia los constituye la EP.

Es así que “Escaramujo”, sistemáticamente, ha diseñado acciones educativas que se sustentan en principios pedagógicos de raíz problematizadora y emancipadora. Ello ha sido el hilo conductor para intencionar prácticas de interiorización, acción, reflexión, apropiación y transformación por parte de la población de adolescentes. En el sentido de lo anterior, el grupo se constituye en el pilar de esta propuesta, diferenciándola de otros modelos educativos y

⁵ Los menores de 16 años en Cuba están despenalizados por la ley. El Sistema de Atención a Menores (SAM), regido por el Ministerio del Interior (MININT), se encarga de aquellos que han cometido actos antisociales de peligrosidad social elevada o hechos tipificados en la ley como delitos, los que han reincidido en tales comportamientos, así como quienes manifiesta algún desajuste en su conducta durante su estancia en escuelas especiales. El SAM, a través del Consejo de Atención a Menores (CAM), puede tomar medidas disciplinarias. Entre ellas se encuentra el ingreso a una EFI; lugar donde se realiza la mayor parte del trabajo educativo de la Dirección de Menores. El internamiento en una EFI depende de la magnitud del hecho cometido y la conducta, entre otros aspectos que el equipo evaluador considere relevantes. En ella pueden estar adolescentes entre 12 y 16 años y su permanencia es transitoria, dependiendo de la superación, variabilidad o evolución de sus comportamientos, el desarrollo moral y las condicionantes que propiciaron el ingreso a la institución. Se recibe el mismo contenido escolar que el del Sistema Nacional de Educación y, además, se vinculan sus estudiantes a círculos de interés de pintura, teatro, deporte, talleres de oficio, actividades culturales y recreativas (Ortiz, 2019).

⁶ Se trabaja con adolescentes atendidos por la Comisión de Prevención del Ministerio de Educación (MINED) y por la Comisión de Prevención del Ministerio del Interior, por haber realizado indisciplinas sociales y/o presentar dificultades en su comportamiento en la esfera escolar, así como aquellos que han expresado comportamientos transgresores de la ley, respectivamente.

⁷ Talleres que se han llevado a cabo con adolescentes que tienen intereses en la formación audiovisual, comunicativa y periodística. Estas experiencias se han desarrollado en La Habana, como parte del concurso y evento teórico Ania Pino *in memoriam*, y con la colaboración de los canales nacionales Cubavisión y Canal Habana (Hernández, et al., 2021).

Prácticas educativas para la transformación

es donde ocurren los procesos de aprendizaje colectivo, creativo y transformador (Hernández, et al. 2021). Una de sus más acertadas concepciones, es entender a los adolescentes como sujetos críticos, activos, creativos, con posibilidades de ser protagonistas de sus propios cambios y capaces de comprender su realidad.

„Desde el punto de vista conceptual es una propuesta que permite: a) realizar una lectura crítica de las prácticas sociales y del contexto en el que estas se imbrican, b) desarrollar experiencias desde una intencionalidad política emancipadora y el interés por transformar a los sectores dominados en sujetos sociales capaces de protagonizar el cambio social y c) generar y emplear metodologías educativas dialógicas, participativas y activas “. (Hernández, et al. 2021, p.282).

“Escaramujo” se considera un proyecto educomunicativo, humanista, resiliente y político, cuyo eje central lo constituye el desarrollo de potencialidades, la autotransformación individual y grupal, la reflexión y comprensión de las propias realidades y crítica de las prácticas cotidianas de quienes son sus sujetos educativos. La EP, como su concepción teórico-metodológica se ha indicado, permite realizar un diagnóstico participativo como análisis de la práctica, tomando como punto de partida los saberes y experiencias de los miembros del grupo. Del mismo modo, se teoriza y profundiza sobre los aspectos revelados. El resultado es una vuelta a la práctica con acciones concretas para su transformación, que modelen un cambio a partir de una actividad en colectivo, que quedan plasmadas, generalmente, en una producción audiovisual creada por los mismos participantes. Ello se realiza a través de relaciones interpersonales horizontales entre la coordinación y los adolescentes -sin dejar de reconocer el rol que desempeña la primera como guía de todo el proceso-, donde se propicia la participación dialógica y activa de estos últimos (Pérez, et al. 2019).

Aunque podría lograrse, el fin último de “Escaramujo” no lo constituye formar sujetos con los códigos que necesita para convivir en una sociedad que cada vez está más mediada por el uso de las tecnologías de la información y las comunicaciones. Tampoco desarrollar conocimientos y habilidades para realizar materiales audiovisuales, comunicativos. Es realmente de interés que estos materiales resulten en un camino mediante el cual los adolescentes puedan expresar sus historias de vida, vivencias, aspiraciones, y reflexionar críticamente sobre ello, en la búsqueda de una posible transformación (Hernández, et al. 2021) de sus prácticas, de la manera en que comprenden la realidad, de sí mismos; de la forma en que se relacionan y se comunican con las demás personas.

En su campo de acción, el proyecto incide en adolescentes por medio de dinámicas grupales que buscan potenciar sus cualidades personales y habilidades sociales y comunicativas; en estudiantes universitarios, a través

de la formación, la investigación y labores de extensión universitaria; y en educadores/actores sociales/comunitarios, desde una concepción de la adolescencia con enfoque de derechos, de género, inclusiva y participativa, centrada en develar y trabajar desde las potencialidades. En este sentido, como refleja Romero, (2023), desde sus inicios en enero de 2010 y hasta diciembre de 2022, se habían realizado 72 talleres con adolescentes, 17 con estudiantes universitarios y 9 con educadores/actores sociales/comunitarios.

Fotografía 1: *El Proyecto “Escaramujo” busca potenciar las cualidades personales, habilidades sociales y comunicativas de los y las adolescentes.*



Nota. La figura muestra una actividad del Proyecto “Escaramujo”. Fuente: Ortiz (2024).

Si se tienen en cuenta experiencias similares llevadas a cabo en el territorio cubano, se concuerda con Romero (2023) en que:

„Escaramujo es la única en la que confluyen las siguientes condiciones: tiene como centro de sus prácticas a adolescentes que viven en situaciones de vulnerabilidad social o manifiestan conductas desajustadas; se desarrolla como un proyecto de investigación; ha tenido equipos de trabajo en cinco universidades; tiene en su grupo gestor estudiantes, profesores y egresados de diferentes carreras; se asume explícitamente como “proyecto educomunicativo”; tiene un trabajo consolidado, visibilizado dentro y fuera de los predios universitarios; y está articulado con otros proyectos y redes vinculadas al trabajo comunitario o a la transformación social“. (p.16).

Una de las lógicas características de la EP que transversaliza todo el accionar del proyecto, en sus diferentes ámbitos, lo constituye su organización de los procesos y la construcción del conocimiento de lo individual a lo grupal,

Prácticas educativas para la transformación

colectivo. De este modo, se privilegia, de manera general, que el trabajo en los talleres comience desde una dinámica que favorezca la participación e integración grupal, atendiendo a diferentes momentos fundamentales (Ortiz y Hernández, 2017, p.5):

- ❖ De trabajo individual para promover la autorreflexión.
- ❖ De trabajo en subgrupos, para favorecer la participación, la construcción colectiva, el trabajo en equipo, la corresponsabilidad, el respeto al otro, la tolerancia, la confianza en el otro.
- ❖ De trabajo colectivo, para propiciar la comunicación mediante el diálogo, la reflexión, la construcción colectiva, el respeto al otro, la tolerancia a través de debates desarrollados en plenaria.

„Desde este punto de vista, el proyecto permite entonces el empoderamiento de los adolescentes a partir del desarrollo de habilidades para la interacción social, la capacidad para expresar sentimientos donde se reconoce a cada miembro del grupo, al propiciar el diálogo y el intercambio, reconocer las diferencias y aprender a convivir con ellas. Además, favorece la expresión de percepciones sobre sí mismos y el mundo de manera menos agresiva, lo cual se incorpora también, poco a poco, a la configuración de los contenidos de su propia identidad“. (Hernández, Ana et al., 2021, p.286)

Puede decirse, entonces, que las lógicas metodológicas de la EP, como ejes transversales a todos los procesos que lleva a cabo Escaramujo son, tomando como referencia a Rodríguez (2015): práctica-teoría/reflexión-práctica transformadora; de lo individual a lo colectivo, a lo grupal; de lo simple a lo complejo; de lo particular a lo general.

Apostar por la EP como concepción teórica y metodológica ha sido coherente con el uso de la Investigación-Acción-Participativa (IAP) como método de trabajo, investigación e intervención, desde su doble función: educativa y transformadora. Esta vinculación se ha convertido en un importante aporte en el quehacer de “Escaramujo”. En este sentido, su utilización resulta pertinente a las pretensiones del proyecto, pues entre sus objetivos se pueden mencionar el fomentar la concientización del grupo acerca de su contexto y realidad inmediatos y sobre aquellos factores que pueden influir en ellos; potenciar habilidades, la posibilidad de tomar decisiones en pos de darle solución a determinados conflictos y necesidades, desde la autogestión e incentivando la participación durante todo el proceso (Ortiz, 2016).

La IAP y la EP convergen en algunos elementos de sumo valor: ambas constituyen prácticas que buscan la transformación; promueven la decisoria y activa participación de quienes están involucrados en los espacios, a través

del diálogo de saberes y la construcción en conjunto del conocimiento, de procesos y contenidos para la acción. Esto le permite a “Escaramujo” una mayor flexibilidad en los diseños de sus talleres, que pueden ser modificados hasta cierto punto por el grupo. Es decir, por medio de la IAP y la EP se elaboran, descubren, comprenden, construyen y producen los conocimientos desde los propios sujetos involucrados y desde lógicas favorecedoras de su protagonismo y participación activa. Se realiza una recuperación histórica de historias de vidas, experiencias, vivencias, memorias y saberes, también para reconocer pasados aprendizajes, vinculándolos con el presente y el futuro, en una conexión entre acción y conocimiento (Contreras, 2022; Hernández, et al., 2021).

Fotografía 2: *El Proyecto “Escaramujo” posibilita a los participantes expresarse libremente, ventilar sus emociones, favorece el debate grupal, a la vez que la creatividad, motivación e imaginación de los miembros del grupo*



Nota. La figura muestra una actividad creativa del Proyecto “Escaramujo”. Fuente: Ortiz (2024).

Por otra parte, durante estos años de trabajo, “Escaramujo” ha elaborado su propia propuesta teórico-práctico-metodológica, aunque se encuentra en proceso de construcción aún, que tiene en su base la EP, pero que -siguiendo sus propias lógicas-, ha sido una vuelta a la práctica transformadora, resultado de las experiencias vividas y del cúmulo de años de labor. Esto constituye un indudable aporte del accionar del proyecto. Por ello se concibe como proyecto de educomunicación popular. A continuación, se precisan algunos elementos teórico-metodológicos con respecto a este fundamento.

„De la educación popular hereda la formación de sujetos capaces de adquirir y construir las herramientas necesarias para asumir la transformación de su entorno social. No se debe olvidar que esta

Prácticas educativas para la transformación

corriente pedagógica supera postulados anteriores que le otorgaban al proceso de enseñanza-aprendizaje un matiz bancario donde un «profesor ilustrado» depositaba conocimientos en sus alumnos, y guarda estrechos vínculos con conceptos como transformación social, desarrollo local, educación consciente y comprometida, construcción colectiva de saberes, formación de valores, emancipación y sentidos políticos“. (Romero, 2023, p.47-48).

Como elemento metodológico, el grupo es para Escaramujo, la célula básica del aprendizaje. En este sentido, el trabajo grupal resulta:

„una potencialidad que genera no solo un proceso de construcción colectiva de contenidos temáticos, sino un proceso donde emergen relaciones y lazos entre los sujetos. Es por esto que en muchas ocasiones los diseños se conciben con un momento de Integración y encuadre, que permite a sujetos diversos conocerse, interactuar, integrarse para la tarea común. Esto resulta menos importante en procesos concebidos desde una concepción tradicional de la educación, donde el trabajo centrado en la finalidad de alcanzar resultados minimiza la interrelación, o la favorece desde otras lógicas (esencialmente competitivas) coherentes con su práctica“. (Rodríguez, 2015, p.65).

La educomunicación popular está orientada a la transformación social, a entender la comunicación como producción de sentidos y vínculos, a comprender la participación y el diálogo como pilares en los procesos de aprendizaje y enseñanza, a confiar en que la construcción del conocimiento debe llevarse a cabo colectiva y grupalmente. Sus experiencias utilizan técnicas participativas y grupales, concibe al grupo como esencia de sus experiencias y a sus integrantes como sujetos activos, promoviendo un sentido crítico de sus prácticas. Todo ello con el fin último de empoderarles e incidir en que sean capaces de transformar la realidad en la que viven (Romero, 2019; 2023).

„Dentro del área conceptual, metodológica y práctica que representan los procesos de educomunicación popular, están incluidos los procesos/proyectos educomunicativos. Atendiendo a las reflexiones de diversos autores y a nuestro acumulado como proyecto, optamos por entenderlos como: aquellos que, coordinados colectivamente y asumiendo como referente teórico la educomunicación popular, fomentan la transformación social desde una comunicación participativa, dialógica y solidaria, asumiéndola como medio y esencia de dicha transformación. Su praxis hace énfasis en acciones de formación, investigación y comunicación, tanto para públicos internos como externos. Promueven relaciones de horizontalidad, procesos de configuración de identidades y de empoderamiento social, la construcción colectiva del conocimiento, la producción de vínculos y sentidos y la adquisición de competencias para la deconstrucción y construcción comunicativa“. (Romero, 2019, p.17-18).

Es importante hacer énfasis en que las relaciones de horizontalidad que se establecen entre los miembros del grupo y el equipo de coordinación no

pretenden disipar los límites entre unos y otros. Lo que se proponen es potenciar un modo y estilo comunicativo autoritativo, vincular la participación activa y la cercanía socioafectiva con el cumplimiento de las normas de funcionamiento del grupo (Pérez, et al. 2019).

Fotografía 3: *El Proyecto “Escaramujo” busca la participación activa de los sujetos educativos, el diálogo, el trabajo grupal que propicie la construcción colectiva de saberes, la promoción de valores en un sentido emancipatorio y de colectividad*



Nota. La figura muestra parte de los integrantes del Proyecto “Escaramujo”. Fuente: Ortiz (2024).

Como parte de su metodología de trabajo y como proyecto educomunicativo, “Escaramujo” utiliza diversos productos comunicativos (gráficos, audiovisuales, radiales). Los mismos son interpretados y son puntos de comparación con las prácticas cotidianas de los participantes o reconocidos como medios en las que se puede desarrollar el proceso de comunicación. Las personas que usan estas herramientas deben ser capaces de leer, ver y comprender con ojos críticos su realidad -a través del acompañamiento y guía por parte de la coordinación-; de comunicar sus aspiraciones, miradas, percepciones, dudas, desde su propio lenguaje. Por tales razones, se debe resaltar que el producto comunicativo representa una vía para fomentar el diálogo entre los miembros del grupo (Romero, 2019). Es por medio del diálogo que se construye, reconstruye, transforma, confía, participa; se reconfiguran y reestructuran contenidos, experiencias e historias de vida; se respeta, reflexiona y piensa críticamente; se aprende.

A lo anterior debe agregarse que desde el proyecto se comparte el postulado de que la atención se focaliza no en el resultado, sino en el proceso -como se

Prácticas educativas para la transformación

mencionó en ocasión anterior-. De esta manera, la calidad estética o el perfecto uso de la técnica en los productos comunicativos elaborados no son de gran relevancia; incluso, se puede prescindir de tener un producto comunicativo final. Lo realmente esencial es todo lo vivido durante el proceso, así como las relaciones que se desarrollan durante este (Romero, Rodolfo, 2019).

„En resumen, la educomunicación popular, al igual que la educación popular y la comunicación popular, promueve la participación activa y consciente de los sujetos, tiene un carácter dialógico y político, entiende el trabajo grupal como vía que favorece la construcción colectiva del conocimiento y promueve relaciones humanas emancipadas y colectivas“. (Romero, 2023, p.48-49).

Todos los aspectos teórico-metodológicos abordados, conforman una concepción política, pedagógica y ética que tiene su expresión máxima en prácticas educativas dialógicas, democráticas y participativas (Romero, 2019). En esta propuesta, la formación y promoción de valores adquiere también un sentido esencial. “Escaramujo” reconoce algunos de ellos en su accionar: honradez, justicia, humildad, amor, humanismo, solidaridad, sensibilidad, esperanza, responsabilidad, antimperialismo, honestidad, respeto, confianza y fe en el ser humano (Alonso y Romero, 2015; Romero, 2019).

4. Talleres con adolescentes

El trabajo con este grupo poblacional, como ya se ha mencionado con anterioridad, se lleva a cabo en tres ámbitos de acción: EFI, escuelas secundarias básicas (SB) y en los talleres de formación en producción audiovisual (TFPC). No obstante, durante estos años ha sido una labor más sistemática el trabajo con adolescentes que han cometido hechos que la ley tipifica como delitos o que han manifestado indisciplinas sociales: ausencias y/o fugas de la escuela, ausencia por varios días del hogar, deambular, agresividad, faltas de respeto en el ámbito escolar, entre otros.

En estas experiencias participaron 435 estudiantes de las EFI; 205 de secundarias básicas y 170 de diferentes enseñanzas, de los cuales 63 están relacionados con los talleres *online* durante los años 2020 y 2021. Es decir, que 810 adolescentes han sido sujetos educativos del proyecto (Romero, 2023).

La lógica de los espacios permite, desde un primer momento, la construcción de las normas de funcionamiento grupal, así como explorar las expectativas de los participantes. Las primeras posibilitan la autorregulación del grupo y fomentar la responsabilidad individual y colectiva. Las segundas, que puedan

ser tenidas en cuenta las opiniones de los adolescentes, ofreciéndoles la oportunidad de tomar decisiones en conjunto. Ello expresa la participación que tienen durante los talleres. No obstante, las decisiones no abarcan totalmente el diseño de las sesiones grupales, pero ello habla de la flexibilidad que acompaña todo el proceso y de cómo también se puede ajustar a algunas necesidades de los integrantes del grupo. Al mismo tiempo, el principio de participación se manifiesta en todo lo que conlleva la elaboración, en conjunto, del producto audiovisual/comunicativo final. En este sentido, son los propios adolescentes quienes construyen sus historias, confeccionan el guión, distribuyen los roles, deciden las locaciones donde filmarán y cómo presentarán ese resultado (Rodríguez, 2015).

Por otro lado, el principio del diálogo queda evidenciado, igualmente, en el diseño de las experiencias grupales. Se conciben ejercicios y dinámicas para favorecer la reflexión crítica en torno a contenidos abordados y a las prácticas de los adolescentes con familiares, en ámbitos sociales y escolares, con sus amigos, trabajo en equipo. (Rodríguez, 2015). Este último influye en fomentar las buenas relaciones interpersonales, lo que ha quedado reflejado en los talleres, así como el hecho de que logran realizar buenos productos comunicativos, aún cuando es aquí donde muchos han trabajado directamente, por primera vez, con cámaras fotográficas y/o de vídeos (Cruz, 2014 en Romero, 2023). De esta manera, la lógica participativa, horizontal en las relaciones coordinación-adolescentes, con carácter lúdico, permite utilizar el diálogo como fuente de crecimiento y vía a través de la cual pueden establecer y estrechar vínculos, reconocerse, respetarse, aceptarse y no juzgarse; pero entendiendo que sus comportamientos tienen consecuencias para otras personas y para sí mismos, por lo que comienzan a comprender que son responsables en la asunción de sus propias conductas. Algunos adolescentes, incluso, han llegado a darse cuenta de lo que hacen mal y han reconocido que ha cambiado la manera en la que veían algunas cosas, al focalizar en ellos mismos las causas de sus decisiones y no en otras personas, como es común que lo hagan (Hernández et al., 2021).

Fomentar la reflexión crítica y transformadora de las prácticas sociales de los adolescentes contribuye a propiciar su participación activa en las sesiones, las cuales se convierten en espacios donde sus opiniones se tienen en cuenta, son escuchadas y se les consideran importantes para la construcción en conjunto del conocimiento „cuestión que no suele ocurrir en otros escenarios de interacción” (Romero, 2023).

Ahora bien, se torna indispensable hacer énfasis en una cuestión que ocurre durante los talleres: en ellos, las expresiones de violencia y agresividad entre los integrantes del grupo, ya sean verbales y/o físicas, van siendo cada vez menores. Esto fomenta la cohesión grupal, así como nuevos niveles de desarrollo, participación, análisis, elaboración y reflexión, manifestados en comportamientos de simpatía, colaboración, ayuda mutua, apoyo, en un

Prácticas educativas para la transformación

acercamiento mayor entre ellos, en mejores contribuciones al grupo para la construcción colectiva; y a la vez tiene una incidencia positiva en procesos autovalorativos y en las relaciones interpersonales. Es así que “Escaramujo” se convierte en un escenario de socialización para los adolescentes -sobre todo aquellos de las EFI- que les muestra otras maneras de hacer, de ser, de relacionarse con las demás personas; que les permite desarrollar la creatividad, la expresión individual y colectiva, la confianza en el otro, así como habilidades para el trabajo en equipo, para la interacción social y para la producción comunicativa (Hernández, et al., 2021; Romero, 2023).

Por otro lado, se coincide con Rodríguez, (2015) en que los valores son promovidos desde el propio diseño y concepción de los talleres, lo cual se refleja en las actividades realizadas: construcción del producto comunicativo final, elaboración de dibujos en conjunto, dramatizaciones, reflexiones sobre sus comportamientos. Ello permite el desarrollo de la colaboración, colectividad, responsabilidad, el respeto a las diferencias y a las opiniones de los demás.

„Así los juegos y las técnicas incluidos en el diseño que forman parte de los recursos metodológicos que se utilizan en la EP, reflejan conceptos, valores y maneras de comunicarse. Concebirlos desde una lógica distinta y en la aplicación reflexionar sobre ello tiene en su finalidad potenciar un aprendizaje crítico que utilice también el componente lúdico“. (Rodríguez, 2015, p.64)

En otro orden de ideas, los principales contenidos y temáticas abordados en las experiencias del proyecto tienen como punto de partida, como mencionan Hernández, et al. (2021), las necesidades de los adolescentes y que estos, finalmente, desean expresar por medio de sus productos comunicativos o de otras actividades y ejercicios que se desarrollan durante las sesiones. Es así que la violencia, las aspiraciones y proyectos futuros, las prácticas recreativas y culturales durante la COVID-19, la sexualidad, los derechos sexuales y reproductivos, las redes sociales digitales, han sido temas trabajados. No obstante, hay otros que han sido tomados en consideración, derivados de la línea investigativa que lleva a cabo “Escaramujo”. Entre ellos se puede hacer mención a la resiliencia, identidad, exclusión social; la familia, la escuela, el barrio y los grupos informales como espacios significativos de socialización y que tienen influencias no siempre positivas para un desarrollo armónico de su personalidad -sobre todo en los adolescentes que se encuentran en las EFI y en algunas de las SB.

Según algunos autores, cuando se trabaja en las EFI -y que es totalmente coherente con características de la EP-, es necesario tomar en cuenta:

„un componente que resulta esencial para alcanzar esos procesos de transformación y vivencias positivas en los adolescentes, aunque quizás

no se trabaje desde todas las experiencias de manera intencionada, es el autoperdón. En varias ocasiones para conseguir la ventilación de emociones, el autoconocimiento de las potencialidades que se tienen, así como la resignificación de los contenidos de sus vivencias asociadas a los comportamientos transgresores que han expresado; el saneamiento emocional desde la aceptación y el perdón son necesarios. Por eso a lo largo de estos años los espacios grupales se han centrado, de una u otra forma, más que en la justificación de sus conductas en la reflexión y asunción de la responsabilidad de sus actos, como vía para lograr una actitud autocrítica y puedan ser transformadas en aprendizajes de vida. Desde esta estrategia se puede favorecer la calidad del proceso de reinserción social de los adolescentes, pues si logran responsabilizarse por sus propias elecciones, perdonarse por errores que cometieron y perdonar su realidad, posteriormente podrán centrarse en el presente y sentar las bases para un futuro donde desplieguen sus potencialidades reales“. (Hernández, et al., 2021, p.287).

Fotografía 1: *En el Proyecto “Escaramujo” los contenidos y temáticas abordados tienen como punto de partida las necesidades de los adolescentes y lo expresan por medio de sus productos comunicativos u otras actividades que se desarrollan durante las sesiones*



Nota. Se muestra una sesión fotográfica. Fuente: Ortiz (2024)

Si se sigue esta misma línea de pensamiento, los resultados alcanzados por el proyecto que ponen en evidencia sus prácticas transformadoras muestran el impacto que ha generado en los y las adolescentes que participan -sobre todo quienes se encuentran en las EFI-. Durante todo el proceso enriquecen su autoestima, reconocen sus fortalezas y debilidades, comienzan a asumir la responsabilidad de sus comportamientos, resignifican algunas de sus vivencias negativas y experimentan otras nuevas de naturaleza positiva, pueden controlar sus impulsos de una mejor manera, desarrollan habilidades para la interacción social y algunas características resilientes que los podrían

Prácticas educativas para la transformación

ayudar a afrontar de manera diferente, las adversidades de sus contextos de pertenencia (Pérez, et al. 2019).

„El establecimiento de metas y de acciones durante el taller por parte de los participantes, el autoconocimiento mutuo y la integración grupal logrados, las reflexiones generadas y los conocimientos construidos, los altos niveles de participación alcanzados, el diseño de proyecciones futuras, y el reconocimiento de las posibilidades de socialización propuestas por el taller —diferentes a las de otros espacios educativos—, acreditan la viabilidad y la pertinencia de generar experiencias de este tipo con adolescentes“. (Romero, Romero, 2023, p.74).

6. Formación de estudiantes universitarios como coordinadores del proyecto

Actualmente, entre las principales características que la universidad cubana posee, se destacan que es eminentemente humanista, tecnológica y científica y se ha de resaltar la formación desde un perfil amplio. En este sentido, la investigación, la formación y la extensión universitaria se constituyen en procesos claves en los que se organiza (Horrutinier, 2006 en Rodríguez, 2015).

Como ya se hacía referencia, la formación de estudiantes universitarios también constituye otro ámbito de vital importancia en el accionar de “Escaramujo”, pues son los que sustentan su quehacer, al ser coordinadores del mismo; además de que es reflejo de la manera en que la Universidad cubana brinda la posibilidad de enriquecer los procesos formativos que acontecen en su interior, vinculando la formación académica con problemáticas sociales contemporáneas.

En sus inicios, los talleres de formación se basaban en la concepción metodológica de la Formación en educación popular acompañada a distancia (FEPAD), perteneciente al programa de educación popular del Centro Memorial Martin Luther King Jr⁸. Los más actuales han sumado temáticas

⁸ El Centro Memorial Dr. Martin Luther King, Jr. (CMMLK), es una asociación macroecuménica de inspiración cristiana que acompaña solidaria y proféticamente al pueblo cubano y a sus Iglesias a partir de la reflexión y formación socioteológicas, la educación popular, la comunicación, el servicio integral a la comunidad y la promoción de la solidaridad internacional. El quehacer del Centro está sustentado en valores; en una ética emancipadora de inspiración cristiana; en el compromiso consciente, rebelde y profético con el pueblo cubano, la Revolución y el socialismo; en la defensa de la vida plena para todos los seres humanos como centralidad, sin exclusiones ni discriminaciones, enlazada con el respeto a los derechos de la naturaleza. Asume la diversidad generacional, de género, color de la

relevantes para el quehacer del proyecto: vulnerabilidad social, exclusión social, educomunicación popular, adolescencia, género, comunicación, entre otros. De esta manera, uno de los aportes en esta área lo constituye el hecho de entender una formación integral y continua de los estudiantes universitarios (Romero, 2023), en la que se fomente el trabajo en equipo, la trans, multi e interdisciplinariedad, el altruismo, la humildad, la colaboración, la tolerancia, el respeto, el compromiso, las ganas de hacer, entre otros.

En correspondencia con lo anterior, este ámbito de acción ha contribuido a:

- ❖ La formación en temáticas no contenidas en la malla curricular de las carreras a las que pertenecen (educación popular, género, coordinación y trabajo grupal, trabajo comunitario, entre otros).
- ❖ Los aprendizajes sobre realidades que desconocen (marginación, violencia, indicadores de desajuste social).
- ❖ El hecho de sentirse útiles a la sociedad. (Romero, 2023, p.87).

Como parte de esta área de trabajo también puede considerarse la labor investigativa de “Escaramujo”, que indudablemente contribuye a la formación de sus coordinadores. Hasta el 2022 se cuenta con un total de 50 investigaciones: defendido 42 Tesis de Licenciatura entre Psicología, Comunicación Social y Periodismo; 4 Tesinas de Diplomado -en Adolescencia y Juventud y en Psicología Social-; 3 tesis de Maestría y una Tesis de Doctorado. Al mismo tiempo, se ha participado en eventos nacionales e internacionales con 51 ponencias, publicado 35 artículos de corte académico y científico, así como 2 libros (Romero, 2023).

Además, desde 2015 y anualmente, se convoca y organiza un evento académico⁹ sobre Adolescencias en Cuba -ya con carácter nacional-, que constituye un espacio de debate, intercambio, creación y/o afianzamiento de vínculos con otras instituciones, proyectos, actores comunitarios, que permiten enriquecer la mirada y la formación de quienes cada día impulsan el proyecto. Entre los temas tratados se encuentran: adolescencia y conductas transgresoras; relaciones entre educación y adolescencia; reinserción social; nuevas tecnologías; género y sexualidad; proyectos comunitarios que trabajan para, por y con adolescentes; derechos; medios, tecnologías de la comunicación y redes digitales en la socialización de infancias y adolescencias; violencias en diferentes contextos.

piel, procedencia, opciones sexuales, ocupaciones, saberes y creencias, con un sentido ecuménico y de justicia social. (Centro Memorial Dr. Martin Luther King, Jr. ¿Quiénes somos? <https://cmlk.org/quienes-somos>)

⁹ Para más información se puede revisar la página oficial del evento en Facebook: Adolescer: evento académico.

Prácticas educativas para la transformación

Fotografía 5: *En el Proyecto “Escaramujo”, la formación de estudiantes universitarios se ve enriquecida a través de la posibilidad de vincular la formación académica con problemáticas sociales contemporáneas. Esto permite fortalecer los procesos formativos que se llevan a cabo dentro del proyecto, brindando a los estudiantes una experiencia educativa más completa y comprometida con la realidad social.*



Nota. La figura muestra una actividad formativa del Proyecto “Escaramujo”. Fuente: Ortiz (2024).

Puede entenderse entonces que la investigación, el evento académico y la formación propiamente dicha, son concebidas en el proyecto, desde las lógicas de la EP, como espacios de capacitación, de teorización, partiendo de las experiencias acumuladas para, posteriormente, volver a una práctica transformadora y enriquecida de lo derivado del proceso.

De esta forma, “Escaramujo” se convierte en un espacio de crecimiento personal y profesional para estudiantes universitarios, donde no solo pueden complementar su formación académica y desarrollar habilidades para su futuro quehacer como profesionales, sino también, desde modos de hacer diferentes a los tradicionales, se crean vínculos afectivos, buenas relaciones interpersonales, se potencia el diálogo, la construcción colectiva de saberes. Al mismo tiempo, se incide en la disminución de estigmatizaciones, estereotipos y prejuicios existentes en torno a la población adolescentes, sobre todo aquella que ha transgredido la ley (Ortiz, 2018).

1. Acciones con actores educativos/sociales/comunitarios

La influencia que puede tener “Escaramujo” en los adolescentes con los que trabaja, sobre todo aquellos que se encuentran en las EFI y en las SB, no

resulta suficiente. Debido a ello, en su campo de actuación también se ha contribuido -aunque no sistemáticamente-, a la formación de diferentes actores comunitarios/educativos/sociales, pues son quienes diariamente conviven con los adolescentes, repercuten en sus procesos educativos y muchas veces no tienen la preparación suficiente para que la labor que realizan se desarrolle lo mejor posible y sea la que esta población realmente necesita (Ortiz, 2018).

En el sentido de lo anterior, se han capacitado a oficiales, directivos, educadores, actores comunitarios, trabajadores sociales, instructores de arte en temáticas que puedan enriquecer su práctica profesional con adolescentes, sobre todo con aquellos que presentan indisciplinas sociales y/o han transgredido la ley. Fundamentalmente, se han intencionado temáticas vinculadas a contenidos psicológicos sobre los que no es muy común que se incidan directamente en la labor desempeñada: identidad personal, resiliencia, características psicológicas de la adolescencia, competencias comunicativas, enfoque de exclusión social, prejuicios y estereotipos. Además, en otros como redes sociales digitales y uso de las tecnologías de la información y comunicación, educación popular, prevención, entornos protectores para las infancias y adolescencias, entre otros.

Fotografía 6: *El Proyecto “Escaramujo” se fundamenta en la lógica de la Educación Popular como espacios de capacitación, de teorización, partiendo de las experiencias acumuladas para, posteriormente, volver a una práctica transformadora y enriquecida de lo derivado del proceso.*



Nota. La figura muestra una actividad expositiva del Proyecto “Escaramujo”. Fuente: Ortiz (2024)

Prácticas educativas para la transformación

Estos talleres, igualmente, tienen las lógicas teórico-metodológicas de la EP en su base: el punto de partida lo constituyen las prácticas educativas que llevan a cabo con los adolescentes. Luego se profundiza teóricamente, sobre temas como los mencionados con anterioridad, se reflexiona de manera crítica sobre sus prácticas cotidianas y a través de actividades participativas se pretende que puedan aplicar esos contenidos tratados. Posteriormente, con el objetivo de que lo acontecido durante los espacios sea perdurable y útil en el tiempo, hay un acompañamiento por parte de la coordinación a los participantes, para que puedan enriquecer su labor de lo derivado de los talleres y transformar su quehacer. Como parte final, se realiza una evaluación de toda la experiencia, de la coordinación, de los aciertos y desaciertos.

En todo momento se propicia el diálogo, la construcción colectiva, se potencia el trabajo en equipo, la colaboración, la participación activa y consciente, la creación de vínculos, incluidos de carácter interinstitucionales y de trabajo. Se les ofrecen herramientas que pueden fortalecer y aumentar la influencia positiva que pueden llegar a tener con la población tan sensible a la dedican su quehacer. De esta manera, a la misma vez, se refleja otro de los principios de la EP, la politicidad de la educación, en el sentido de que, estos espacios, al decir de Rodríguez, (2015), "expresan una concepción pedagógica que critica la dominación potenciando la transformación de la realidad" (p.62). Esta crítica se expresa en los contenidos específicos, en la manera de construir desde una lógica y perspectiva distinta a la tradicional y en la posibilidad de que lo aprendido y construido colectivamente, aplicabilidad en su labor cotidiana.

2. Reflexiones finales

Se comparte la valoración de Hernández, (2022) acerca de que, desde la ciencia, pueden y deben ofrecerse soluciones para los desafíos y problemas sociales que hoy se reflejan en la realidad cubana. Es la ciencia, desde una perspectiva humanista, la que llama a la generación de conocimientos científicos que permitan construir una sociedad menos desigual y más justa. Ello necesita, indudablemente, de un constante y permanente diálogo entre actores científicos, académicos, sociales, comunitarios, políticos, en aras de legitimar un compromiso, responsabilidad y toma de conciencia en buscar soluciones que favorezcan procesos de transformación.

En Cuba, aunque su sistema educativo resulta avanzado, aún se entienden los procesos de aprendizaje y enseñanza de manera tradicional. Es así que a la figura del profesor se le otorga un espacio de poder, real y simbólico, que obstaculiza el establecimiento de relaciones comunicativas horizontales entre el mismo y sus estudiantes, así como la construcción colectiva del conocimiento (Romero, 2015). A la vez, "en ocasiones favorece la legitimidad

de la competitividad profesional y la desigualdad e inequidad entre estudiantes de diferente procedencia social, en detrimento (todo lo anterior) de una propuesta de emancipación escolar” (p.28).

En este contexto, “Escaramujo” emerge hace más de una década y es reflejo de los aportes que se realizan desde las ciencias sociales en particular, al fortalecimiento del vínculo universidad, gobierno, desarrollo local, transformación. Es así que apuesta por tres líneas esenciales de acción que se entrecruzan: adolescentes, sobre todo aquellos en situaciones de vulnerabilidad social, que constituyen la razón de ser del proyecto; la formación de estudiantes universitarios, que son quienes sustentan su andar; y la formación de actores educativos/sociales/comunitarios, en aras de complementar y ofrecer herramientas que enriquezcan las prácticas que desarrollan con las adolescencias cubanas. Para ello, entiende la educación popular y la educomunicación popular como vías que permiten generar los cambios que estas poblaciones necesitan en pos de su desarrollo y bienestar.

Los proyectos educomunicativos que se asumen desde la Educación Popular, como lo es “Escaramujo”, en sus prácticas educativas en busca de la transformación –sobre todo aquellas que realiza con adolescentes que han transgredido la ley o que presentan indisciplinas sociales-, pretenden recuperar el “error” como base para nuevos aprendizajes y para resignificar contenidos y vivencias, así como comprender al grupo como escenario de articulación de individualidades y fuente de experiencias significativas y vínculos. A la vez, desde un punto de vista metodológico, concebir sus talleres de manera participativa, horizontal, dialógica, otorgando un carácter lúdico a los procesos de aprendizaje y enseñanza (Romero, 2019). Lo anterior, resulta un sello distintivo del proyecto y marca su andar en el trabajo que lleva a cabo con los adolescencias en Cuba.

La EP le brinda herramientas teórico-metodológicas que utiliza en su quehacer educativo, en los diferentes ámbitos en los que incide. De esta manera, luego de este recorrido por el proyecto desde sus vínculos con esta concepción político-pedagógica y en coincidencia con lo planteado por Rodríguez, (2015) y Romero, (2023), hay algunos principios visibles que guían su actuación: participación activa de los sujetos educativos, diálogo, trabajo grupal que propicia la construcción colectiva de saberes y la promoción de valores que favorezca la producción y reproducción de relaciones en un sentido emancipatorio y de colectividad.

Desde su accionar con adolescentes, en los marcos de Escaramujo no solo se devela la existencia de potencialidades en este grupo poblacional, sino que durante los talleres las mismas se favorecen. Por ejemplo: el desarrollo de capacidades expresivas individuales y colectivas a través de la búsqueda de consenso de criterios en tareas grupales o en pequeños subgrupos, de la ventilación de emociones; la creatividad, por medio de la elaboración de

Prácticas educativas para la transformación

historias, dramatizaciones, dibujos, del producto comunicativo final, además de las ya antes mencionadas (Ortiz, y Hernández, 2022). Esto permite incidir sobre factores intersubjetivos que subyacen a los comportamientos de los adolescentes, y que generalmente no se tienen en cuenta en la labor que otros actores sociales o instituciones realizan en su atención, protección y educación.

Por otro lado, el proyecto ha alcanzado un reconocimiento por medio de la participación en eventos científicos. Ello le ha brindado la oportunidad de rescatar sus bases conceptuales, teóricas, metodológicas en su afán de conocer y comprender las realidades de los adolescentes cubanos. Al mismo tiempo, son fuente de retroalimentaciones que le dan la posibilidad de reorientar y redireccionar sus prácticas, objetivos y contenidos a abordar para continuar su quehacer científico, investigativo, social, comunitario y comprometido con la protección de derechos, el desarrollo humano y el bienestar de las adolescencias cubanas (Hernández, et al., 2021). Así también se le da cumplimiento a “tareas fundamentales de la ciencia, al socializar los resultados en círculos de conocimiento y así contribuir a la transformación social” (p.280).

3. Referencias

- Alonso, Karen; Romero, Rodolfo** (comp.) (2015). Escaramujo: 5 años compartiendo valores. La Habana, Cuba: Revista impresa de edición única.
- Betto, Frei** (2005). Los desafíos de la educación popular. *Decisio*. <https://docplayer.es/48994992-Los-desafios-de-la-educacion-popular.html> [28.4.2023]
- Camejo, Yuleny** (2015). Habilidades para la Interacción Social. Estudio con adolescentes en situación de exclusión del Proyecto Escaramujo. Tesis de Pregrado, Universidad de La Habana. La Habana, Cuba (Soporte digital)
- Caycho, Maritza; Céspedes Nélide; Vicentelo Ze E.** (2022). Educación popular y políticas educativas: apuntes para la reflexión. En: **Alva Miguel; Pérez Ela** (editores). Investigación-acción y educación popular Lima, Perú: Fondo Editorial de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Perú.
- Contreras, Luna** (2022). Diálogos entre la Educación popular y la Investigación Acción Participativa. En: **Alva, Miguel; Pérez, Ela** (editores). Investigación-acción y educación popular. Lima, Perú: Fondo Editorial de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Delgado, Alisa** (2011): Ética y política en la concepción de la educación popular de Paulo Freire. *UDUAL*, 50:19-32.

- Hernández, Ana; Ortiz, Juliette; Rodríguez, Glorianna; Romero, Rodolfo** (2021): El proyecto Escaramujo: sus prácticas sociales en la protección y promoción de derechos de adolescentes cubanos en situación de vulnerabilidad social. En: **Peñate, Ana Isabel** (coord.) El derecho a los derechos. Infancias y adolescencias en Cuba. FLACSO Programa Cuba, Publicaciones Acuario, Centro Félix Varela, La Habana, Cuba.
- Hernández, Ana; Romero, Rodolfo** (comp.) (2019). Escaramujo: de la rosa y de la mar. Realidades diversas de adolescentes en Cuba. La Habana, Cuba: Ocean Sur.
<https://www.oceansur.com/catalogo/titulos/escaramujo-de-la-rosa-y-de-la-mar> [28.4.2023]
- Hernández, Ana** (2022): ¿Adolescentes transgresores? Apuntes para un diálogo necesario entre la ciencia, las instituciones y las políticas sociales protectoras de sus derechos. Boletín del Grupo de Trabajo ¿Qué desarrollo? Diálogo academia y política. CLACSO, (4) 47-58.
<https://www.clacso.org/boletin-4-dialogos-academia-politicas/> [28.4.2023]
- Moro, Wenceslao** (s.f): Educación Popular: un acercamiento a una práctica libertaria. <https://www.nodo50.org/pretextos/educ1.htm> [28.4.2023]
- Ortiz, Juliette** (2016). Resiliencia en adolescentes en situación de exclusión de la Escuela de Formación Integral José Martí. Una mirada desde el Proyecto Escaramujo [Tesis de Pregrado, Universidad de La Habana]. La Habana, Cuba. (Soporte digital)
- Ortiz, Juliette** (15.10.2018). Escaramujo: un escenario para el crecimiento. Blog Proyecto Escaramujo.
<https://proyectoescaramujo.wordpress.com/2018/10/15/escaramujo-un-escenario-para-el-crecimiento/> [28.4.2023]
- Ortiz, Juliette** (2019). Adolescentes que ¿transgreden la ley? En: **Hernández, Ana; Romero, Rodolfo** (comp.) (2019). Escaramujo: de la rosa y de la mar. Realidades diversas de adolescentes en Cuba. La Habana, Cuba: Ocean Sur.
- Ortiz, Juliette; Hernández, Ana** (2017). Resiliencia en adolescentes en situación de exclusión de la Escuela de Formación Integral José Martí. Una mirada desde el Proyecto Escaramujo. Alternativas Cubanas en Psicología, 5(14). mayo/agosto, pp. 45-51.
- Ortiz, Juliette; Hernández, Ana** (2022). Resiliencia y adolescentes transgresores de la ley. Una mirada a los procesos de reinserción social. Revista Estudio, 28(1), pp. 84-99.
- Pérez, Gabriela; Pérez, Daniela; Hernández, Ana** (2019). Recuento metodológico de un taller. En: **Hernández, Ana; Romero, Rodolfo** (comp.) (2019). Escaramujo: de la rosa y de la mar. Realidades diversas de adolescentes en Cuba. La Habana, Cuba: Ocean Sur.
- Rodríguez, Yaima** (2015). Educación popular en el contexto universitario cubano. Estudio de casos múltiples [tesis de maestría, Universidad de La Habana]. La Habana, Cuba. (Soporte digital)
- Romero, Rodolfo** (2010). Del interés a la implicación. Taller de comunicación audiovisual con un grupo de adolescentes de la Escuela de Formación

Prácticas educativas para la transformación

Integral "José Martí". Tesis de Pregrado, Universidad de La Habana. La Habana, Cuba. (Soporte digital)

Romero, Rodolfo (2015). Educomunicación popular: camino que se abre paso desde Cuba. *Estudios del Desarrollo Social: Cuba y América Latina*, 3(3), pp. 25-35.

Romero, Rodolfo (2019). La educomunicación popular en Cuba. En: **Hernández, Ana; Romero, Rodolfo** (comp.) (2019). *Escaramujo: de la rosa y de la mar. Realidades diversas de adolescentes en Cuba*. La Habana, Cuba: Ocean Sur.

Romero, Rodolfo (2023): Educomunicación popular. Reflexiones desde el proyecto Escaramujo. La Habana, Cuba: Ocean Sur. <https://oceansur.com/catalogo/titulos/educomunicacion-popular> [28.4.2023].

S/A (s.f). Educación Popular: significados necesarios. (Soporte digital)

Torres, Alfonso (2011). Educación Popular, Trayectoria y Actualidad. Edición venezolana. Universidad Bolivariana de Venezuela. https://www.academia.edu/32287762/Educaci%C3%B3n_Popular_Trayectoria_y_Actualidad [28.4.2023]

Torres, Rosa María (1988). Entrevista a Paulo Freire. En: **Alejandro, Martha; Romero, María Isabel; Vidal, José Ramón** (comp.) (2008). *¿Qué es la Educación Popular?* La Habana, Cuba: Caminos.

La educación transformadora en el Sistema Educativo Bolivariano. Prescripción y acción

Irene Paola Ramírez

Resumen

El siguiente texto tiene como propósito determinar las relaciones entre la prescripción alrededor del concepto de educación transformadora y los procesos de enseñanza aprendizaje que el docente emplea para el logro de tal fin. La investigación se realizó en dos fases, la primera consistió en el análisis de contenido de los documentos que sustentan la educación venezolana (Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999), la Ley Orgánica de Educación (2009) y el Currículo Nacional Bolivariano (2007); mientras que la segunda fase, se trató de una investigación de campo en la que se hizo el análisis de la interacción verbal en un aula de primaria. Los resultados indican que existe correspondencia en los documentos objeto de estudio en cuanto a la concepción de educación transformadora, pero existen diferencias significativas entre la prescripción y la acción, pese a que el currículo venezolano pretende la formación desde la pedagogía crítica y transformadora, el maestro continúa teniendo el control del aula de clases y brinda pocos espacios para la participación de los estudiantes.

Palabras clave: educación transformadora, prescripción curricular, diseño curricular venezolano.

Abstract

This research aims to determine the relationship between the prescription of the concept of transformative education and the teaching-learning processes that teachers employ to achieve this goal. The research was carried out in two phases. The first phase consisted of a content analysis of documents that support Venezuelan education (the Constitution of the Bolivarian Republic of Venezuela (1999), the Organic Law of Education (2009), and the Bolivarian National Curriculum (2007)). The second phase was a field research that analyzed verbal interaction in a primary school classroom. The results indicate that there is correspondence in the documents studied regarding the conception of transformative education. However, there are significant differences between prescription and action. Despite the Venezuelan curriculum's intention to promote education from a critical and transformative pedagogy, the teacher still controls the classroom and provides few opportunities for student participation.

Keywords: Transformative education, prescription, Venezuelan curriculum design.

1. Introducción

La educación es uno de los procesos más importantes en la formación del ser humano, ésta ha permitido la humanización, socialización y culturación del hombre. De no ser por ella, no habríamos alcanzado el nivel de desarrollo con el que contamos actualmente en todas las áreas, y mucho menos habría sido posible la organización social como la conocemos. Hablar entonces de educación, es hablar de transformación y por supuesto, de perfeccionamiento del individuo. Al constituir uno de los procesos de reproducción social más importantes, los Estados se encargan de ella y atendiendo a las necesidades y realidades culturales de cada país, se determina el tipo de ciudadano que se quiere formar.

En los diseños curriculares se establecen las pautas, los contenidos, las tendencias y orientaciones que guían el proceso educativo; razón por la que dichos documentos están influenciados por las ideologías de los gobiernos de turno. En Venezuela, con la denominada Educación Bolivariana desde el año 2007, el perfil del egresado de Educación Básica responde a un nuevo sistema de gobierno denominado Socialismo del Siglo XXI que se mantiene vigente. Los documentos educativos oficiales reiteran la necesidad de una formación integral, una educación transformadora y una pedagogía crítica, y toma como referente entre otros autores a Paulo Freire. No obstante, es común encontrar incongruencias entre la teoría y la práctica, pues el maestro, atendiendo a sus interpretaciones y formación, termina haciendo cosas distintas a las prescritas curricularmente, razón por la que esta investigación se propone determinar las relaciones entre la prescripción alrededor del concepto de educación transformadora y los procesos de enseñanza aprendizaje que el docente emplea en la práctica para el logro de este fin.

Paulo Freire constituye una lectura obligatoria para los maestros e investigadores en el área educativa. Por ello se han realizado análisis e interpretaciones a las obras de este autor, cuyas ideas se mantienen vigentes por lo atractivo del discurso y por la importancia que recae en el concepto de “Educación transformadora” y “Pedagogía crítica”.

Por ejemplo, Cruz (2020) expone la práctica y el pensamiento político-pedagógico de Paulo Freire, destacando las principales categorías del autor sobre la educación liberadora, como respuesta a la práctica bancaria de la educación. A través del análisis de contenido, concluye que los postulados de Freire se mantienen vigentes, pese a que se trata de un discurso marcado por una ideología marxista, que considera a la educación, a la alfabetización y a la lectura del mundo como herramientas de liberación permanente del hombre.

Por otro lado, Angulo y León (2005) analizaron la perspectiva crítica de Paulo Freire y su contribución a la teoría del currículo. Trabajo que consiste en la

síntesis de la propuesta de Paulo Freire sobre la teoría curricular, destacando los aspectos culturales y funcionales. Para ello, partieron de la concepción freiriana de que educando y educador tienen el derecho y la responsabilidad de contribuir al contenido curricular y aplicaron la investigación temática propuesta por el autor, que consiste en tres etapas: 1) Etapa investigadora, 2) Etapa programática y 3) Etapa pedagógica. El objetivo de dicha investigación consistió en encontrar los temas generadores para llevar a cabo la programación educativa y, por tanto, el proceso de creación de conocimiento. Angulo y León (2005), concluyen que corresponde a los educadores generar un enfoque crítico de los problemas que surgen en situaciones particulares y que existen incongruencias entre la prescripción y la acción, la teoría y la práctica.

Otras investigaciones de autores como Argyris y Schön (1978), refieren a la desvinculación de lo propuesto curricularmente y lo que en realidad ocurre en la práctica, denominado por ellos como Teoría de la Acción y Teoría en Uso. Trabajos más recientes como los realizados por Angulo (2009) y Rodríguez (2008), confirman dicha teoría, ya que existen incongruencias entre las propuestas curriculares y la práctica docente. De manera que es probable que existan diferencias entre la educación transformadora, que es lo esperado curricularmente y lo que termina formando y construyendo el maestro en sus estudiantes en el aula de clases; puesto que el docente a partir de la lectura del currículo y de todo documento que fundamenta la educación, interpreta desde su punto de vista. Allí comienzan los cuestionamientos, la duda, el conflicto, al comparar el texto con sus conocimientos, pensamientos, sentimientos, experiencias y personalidad. En ese proceso, construye un nuevo significado producto de una reflexión que terminará derivando en una nueva construcción teórica y que influye en la práctica pedagógica.

De allí la importancia de atender no sólo la prescripción en torno a la educación transformadora, sino también a los procesos de enseñanza aprendizaje que el docente emplea en la práctica y que involucra a los estudiantes, al maestro y el proceso comunicativo o interacción entre ambos.

2. Metodología

Los métodos abordados en esta investigación consistieron en dos tareas: primero, el análisis de contenido de los documentos que respaldan el proyecto educativo venezolano como lo son: la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999), la Ley Orgánica de Educación (2009), el Sistema Educativo Bolivariano (2007) y el Modelo Curricular (2007), textos que prescriben la formación integral del individuo y la Educación Transformadora planteada por Freire. En segundo lugar, el análisis de la interacción verbal en un aula de cuarto grado de primaria, a través de grabaciones de audio de tres

La educación transformadora en el Sistema Educativo Bolivariano

sesiones de clase de 90 minutos cada una. Esto con la finalidad de observar la actividad y los procesos comunicativos entre el docente y los estudiantes que conducen a una Educación Transformadora.

Además, se tomaron notas de campo y finalmente se procedió a la transcripción de lo encontrado, tal y como ocurrió en la realidad. Dicha transcripción consideró algunas de las convenciones presentadas por Tusón (1997), porque corresponden a necesidades de transcripción, en especial por los fenómenos léxicos vocales comunes en un aula.

Luego de transcrita cada clase, se procedió a aplicar el sistema categorial de Amidon y Flanders (1971) (FIAC, 1971) que no es más que un sistema de observación y análisis del comportamiento verbal del maestro en el aula. No obstante, da cabida en un pequeño espacio al análisis del comportamiento verbal del alumno. El FIAC está organizado en tres partes. La primera, corresponde al comportamiento verbal del maestro; la segunda, al del estudiante; y la tercera, al silencio. El comportamiento verbal del maestro está organizado en dos categorías, directa e indirecta, las cuales se dividen en subcategorías. Para el primer caso, comportamiento indirecto del maestro, se tiene: 1. Aceptación de ideas. 2. Palabras de elogio o aliento. 3. Aceptación de ideas. 4. Formulación de preguntas. Para el segundo caso, comportamiento directo del maestro, se encuentran: 5. Exposición. 6. Transmisión de instrucciones. 7. Crítica o justificación de la autoridad.

Las subcategorías 1-4 corresponden a aspectos con inclinación hacia la empatía que puede sentir un maestro con sus estudiantes y el apoyo verbal que le pueda brindar para que desarrolle las actividades de manera satisfactoria. Las subcategorías restantes, 5-7, tratan de la transmisión de contenidos y control de la clase por medio de la autoridad.

La participación verbal del alumno contiene: 8. Respuestas al maestro. 9. Intervención espontánea de los alumnos. Sin embargo, para esta investigación se consideraron las subcategorías diseñadas por González y León (2009), al FIAC, ellas son: 10. Expresión de sentimientos y emociones. 11. Aceptación de emociones y sentimientos entre estudiantes. Finalmente, el silencio, en este caso denominado con la categoría 12, es la confusión y otros aspectos suscitados en el aula distintos a los comportamientos verbales del maestro y de los estudiantes.

En consecuencia, para realizar el análisis de la interacción verbal en el aula de 4to grado, una vez transcritas las grabaciones de audio, se aplicó el FIAC en una matriz para cada clase, con el propósito de determinar la frecuencia de participación verbal presente en cada categoría. Luego, se interpretaron los datos obtenidos en la matriz en función de la educación transformadora.

3. El aprendizaje transformador de Freire

Paulo Freire es reconocido mundialmente por sus ideas sobre la educación crítica, la educación transformadora y la educación bancaria. En sus obras, *Pedagogía del Oprimido*, *La educación como práctica de la libertad* y *Cartas a quien pretende enseñar*, (que son los referentes en esta investigación), expone sus ideas sobre el maestro y el educando, las concepciones que tiene de ambos, de la praxis pedagógica, de la educación problematizadora y del hombre como sujeto de derecho, hacedor de cultura, transformador del mundo o agente de reflexión y acción.

Para este filósofo brasileño, educar es formar y requiere de un saber técnico y un enseñar para la vida, lo que implica la alfabetización y la formación del pensamiento, la formación de sujetos críticos, responsables, éticos, que permitan el desarrollo del ser en su máxima expresión y “que procure la integración del individuo a su realidad nacional” (Barreiro, 1969). Por ello, es necesario contar con maestros conscientes del papel e importancia que tienen en la sociedad y en la escuela, como formadores de individuos y, por tanto, de futuro, de progreso.

De acuerdo con el autor, se requieren maestros competentes, con una sólida formación científica, que cumplan además con ciertas cualidades como: la responsabilidad, la valentía, el amor, la humildad para reconocer el desconocimiento sobre ciertos tópicos y la tolerancia para vivir con quien es y piensa diferente; se requieren maestros que sepan escuchar, dialogar, reconocer al otro y venzan el miedo a establecer posturas críticas, que son las que deben desarrollar en sus estudiantes.

El maestro, desde esta perspectiva, es coherente entre la teoría y la práctica, de manera que establece procesos de comunicación bidireccional en el aula de clases y, por tanto, una relación dialógica con los estudiantes; es así capaz de reconocerse humilde para aprender mientras enseña y considerar a los estudiantes como sujetos activos en el proceso de construcción de conocimientos, y no como “recipientes vacíos en los que se deposita información”.

El estudiante, por su parte, necesita de la ayuda del profesor para aprender, ninguno existe sin el otro. Es sujeto y no objeto, capaz de formarse de manera crítica y de reconocerse como agente de cambio social, producto de una práctica pedagógica crítica, de la reflexión y de la acción.

La educación, desde la mirada de Freire, es entonces la fuerza liberadora del cambio y la transformación social, porque incluye primero al sujeto, luego al colectivo. Parte de la realidad del contexto, “de la lectura del mundo y luego de la palabra”, y brinda las herramientas para la comprensión de lo que se lee y

La educación transformadora en el Sistema Educativo Bolivariano

escribe. Freire aboga por una educación transformadora en la medida en que esta le permita al sujeto, liberarse de las cadenas opresoras del analfabetismo funcional, del no reconocimiento como sujeto social y de concienciación sobre el papel que tenemos en la sociedad, como trabajadores y hombres constructores de cultura.

4. La Transformación en el Sistema Educativo Bolivariano

El sistema educativo bolivariano o educación bolivariana en Venezuela, se fundamenta en una serie de postulados de investigadores nacionales e internacionales. Paulo Freire constituye un referente clave en este documento y en toda la estructura del sistema educativo del país, por la línea de pensamiento que lidera, en especial por la tendencia izquierdista y la lucha por la incorporación de las clases menos favorecidas a la sociedad, en especial, por la incorporación a la escuela y la vinculación de ésta con el contexto inmediato donde se ubica.

Los postulados de Freire se hacen visibles en el sistema educativo bolivariano, en todos los documentos que respaldan el proyecto educativo del país, en este caso se consideran: la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999), la Ley Orgánica de Educación (2009), el documento del Sistema Educativo Bolivariano (2007), lo que incluye el Modelo Curricular (2007). En cada uno de ellos, de manera implícita y explícita se alude a la educación como un proceso de formación integral y de transformación del individuo.

4.1 La Constitución de la República Bolivariana de Venezuela y la Ley Orgánica de Educación

En el caso de la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999), en el capítulo VI, sobre los Derechos Culturales y Educativos, la educación es concebida como un proceso integral para todos como base de la transformación política, económica, territorial e internacional. Desde este documento legal, es entendida como un proceso de cambio en el individuo, como agente modificador social, cuya formación tendrá repercusiones en los distintos ámbitos de la esfera social y política del país.

El artículo 102 de dicho documento, expresa entre otras cuestiones, que la educación es:

- ❖ Un derecho humano.
- ❖ Un deber social.
- ❖ Democrática, gratuita y obligatoria.

- ❖ Función indeclinable del Estado y de máximo interés en todos sus niveles y modalidades.
 - ❖ Un instrumento del conocimiento científico, humanístico y tecnológico al servicio de la sociedad.
 - ❖ Un servicio público.
- Indica además que la finalidad de la educación es “[...] desarrollar el potencial creativo de cada ser humano y el pleno ejercicio de su personalidad en una sociedad democrática basada en la valoración ética del trabajo y en la participación activa, consciente y solidaria en los procesos de transformación social [...]” (CRBV, 1999, Art. 102).

Lo que implica que el Estado venezolano tiene la obligación o responsabilidad de crear las condiciones necesarias para proporcionar formación a todos sus ciudadanos; y lo hará sin ningún costo para los beneficiarios. La asume como función indeclinable y de máximo interés, en tanto que se trata de un proceso difusor de los valores culturales del país o instrumento de reproducción social, político y económico. Es gratuita hasta el pregrado universitario y obligatoria hasta la Educación Media General o Media Técnica. Concebida la educación como derecho humano, es, por tanto, un deber el que cada ciudadano sea participe de la educación formal y goce plenamente de este derecho.

La educación es un instrumento al servicio de la sociedad por las implicaciones de mejoramiento de la calidad de vida y por propiciar el desarrollo cultural de los pueblos. En cuanto al desarrollo del potencial creativo de cada ser humano, se refiere al despliegue de las capacidades y habilidades del individuo, de manera consciente; un elemento importante en este punto es el referido a la valoración ética del trabajo, elemento reiterativo en cada uno de los documentos revisados en esta breve investigación, y al cual me referiré más adelante.

El artículo 103 de la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela, por su parte, indica que la educación es:

- ❖ Integral y de calidad.
- ❖ Permanente.
- ❖ En igualdad de condiciones y oportunidades; y
- ❖ Sin más limitaciones que las derivadas de sus aptitudes, vocación y aspiraciones.

La educación, al ser integral, considera todas las dimensiones del ser humano, lo concibe como un ser holístico, con habilidades sociales e intelectuales. No se trata entonces de cualquier tipo de educación, sino de una educación de calidad, permanente. Una educación inclusiva y obligatoria, en la que la no participación en el sistema educativo formal, responde a características y decisiones personales y no a las derivadas de factores sociales discriminatorios producto de la pobreza, por ejemplo.

La educación transformadora en el Sistema Educativo Bolivariano

En la misma línea de ideas, la Ley Orgánica de Educación (2009), en congruencia con los planteamientos constitucionales, establece como principios de la educación (artículo 3):

- ❖ La democracia participativa y protagónica.
- ❖ La responsabilidad social.
- ❖ La igualdad entre todos los ciudadanos.
- ❖ La formación para la independencia, la libertad y la emancipación.
- ❖ La valoración y la defensa de la soberanía.
- ❖ La formación en una cultura para la paz, la justicia social, el respeto a los derechos humanos, la práctica de la equidad y la inclusión.

Estos principios que refieren a una educación inclusiva y participativa consideran como valores sociales: la responsabilidad, la tolerancia, la libertad, la justicia y el respeto como virtudes para mantener el equilibrio y fortalecer las relaciones humanas en los venezolanos.

Más adelante, el mismo artículo considera como valores fundamentales:

„[...] el respeto a la vida, el amor y la fraternidad, la convivencia armónica en el marco de la solidaridad, la corresponsabilidad, la cooperación, la tolerancia y la valoración del bien común, la valoración social y ética del trabajo, el respeto a la diversidad propia de los diferentes grupos humanos [...]”. (LOE, 2009, Art. 3)”.

Nuevamente se hace referencia a la valoración ética del trabajo, lo que implica el reconocimiento de esta actividad como parte importante de la existencia humana en tanto que, además de proporcionar los medios materiales y económicos para la satisfacción de necesidades básicas, desarrolla habilidades y talentos, porque brinda la oportunidad de aprender cosas nuevas y crecer profesionalmente; proporciona satisfacción al sentir que se contribuye a algo más grande que nosotros mismos; permite aprender de los demás, y compartir nuestras propias experiencias. La valoración ética del trabajo, puede centrarse en factores como la honestidad, la integridad, el respeto y la responsabilidad, lo que significa: ser honestos sobre las habilidades, logros y errores; hacer lo correcto incluso cuando es difícil; tratar a los demás con integridad y cortesía; y admitir errores y tomar medidas para corregirlos. Todos ellos son aspectos positivos para las organizaciones, en especial para mejorar la productividad de las mismas.

En el artículo 4 de la Ley Orgánica de Educación, se repite lo expresado en el artículo 102 de la constitución, al referirse a la educación como un derecho humano y un deber social fundamental; y cómo la asume el Estado para “promover, fortalecer y difundir los valores culturales de la venezolanidad” (LOE, 2009).

En el artículo 14, por su parte y entre otros aspectos, considera que la educación:

- ❖ Es un derecho humano y un deber social fundamental.
- ❖ Es concebida como un proceso de formación integral.
- ❖ Promueve la valoración ética y social del trabajo.
- ❖ Se fundamenta en la doctrina de Simón Bolívar, Simón Rodríguez y en el humanismo social.
- ❖ La didáctica está centrada en los procesos que tienen como eje la investigación, la creatividad y la innovación.

Y finalmente, el artículo 15, considera como fines de la educación:

Numeral 1, **desarrollar el potencial creativo de cada ser humano**, para el pleno ejercicio de su personalidad y ciudadanía, en una sociedad democrática basada en la **valoración ética y social de trabajo liberador** y en la **participación activa, consciente, protagónica, responsable y solidaria, comprometida con los procesos de transformación social**¹ y consustanciada con los principios de soberanía y autodeterminación de los pueblos [...].

Lo que significa que la educación venezolana está comprometida con el desarrollo de las habilidades y talentos individuales, la capacidad de pensar de forma independiente y creativa. Concibe el trabajo como una actividad liberadora, que dignifica al hombre y que contribuye con el desarrollo de la sociedad, a través de la cooperación y el trabajo en equipo. Finalmente, tiene como propósito promover el desarrollo de la individualidad y la autonomía, así como la capacidad de participar en la vida social y política del país.

Numeral 8, **desarrollar la capacidad de abstracción y el pensamiento crítico** mediante la formación en filosofía, lógica y matemáticas, con métodos innovadores que privilegien el **aprendizaje desde la cotidianeidad y la experiencia**².

La capacidad de abstracción permite entender conceptos que no son tangibles o concretos, y a través del pensamiento crítico es posible analizar y evaluar la información que recibimos, de manera objetiva. La filosofía, la lógica y la matemática son disciplinas que contribuyen al logro de este fin, porque ayudan a pensar de forma crítica sobre problemas de la vida, razonar de forma correcta, pensar de manera abstracta y resolver problemas prácticos de la cotidianidad.

¹ Resaltado nuestro

² Resaltado nuestro

La educación transformadora en el Sistema Educativo Bolivariano

Numeral 9, **desarrollar un proceso educativo que eleve la conciencia** para alcanzar la suprema felicidad social a través de una estructura socioeconómica incluyente y **un nuevo modelo productivo social, humanista y endógeno**³.

Esto implica la formación de un estudiante consciente de su contexto inmediato, es decir, de la sociedad venezolana, de la realidad social y económica que enfrenta. Para ello, es necesario que la educación se oriente al desarrollo de la capacidad de análisis crítico de los problemas sociales y económicos, y piense en posibles soluciones para el logro de un estado de bienestar general.

Los numerales 1, 8 y 9 de la Ley Orgánica de Educación de Venezuela (2009) refieren a la formación intelectual, moral y cívica del individuo; con una estrecha vinculación entre la escuela y la comunidad, localidad o estado donde esté ubicada.

Lo presentado hasta aquí, evidencia las congruencias entre la constitución y la ley, al considerar la educación como un derecho humano, integral, de calidad, permanente, en igualdad de condiciones, sustentada en valores como: el respeto, la solidaridad, la tolerancia, la libertad; y cuya característica más resaltante implica la valoración ética del trabajo. De esta manera, se propone una educación que lejos de lecciones memorísticas, considere el contexto inmediato de los estudiantes y el aprender haciendo, el aprender interactuando con el entorno. De allí, se considera o espera una educación emancipadora, en la que el individuo aplica en la vida cotidiana lo aprendido en la escuela. Es, por tanto, un aprendizaje útil, lleno de significados.

4.2. El sistema educativo bolivariano

Este documento da sustento al sistema educativo venezolano. En él se consideran: el perfil del egresado, las características generales del sistema, el subsistema de Educación Básica con sus niveles y modalidades, la fundamentación (legal, psicológica, pedagógica y sociológica) y el currículo.

El sistema educativo bolivariano concibe la educación como un proceso integral, elemento clave para la transformación del individuo. Considera la escuela como un espacio de formación del ser humano desde una perspectiva social, solidaria y crítica. Es decir, una educación que fomenta valores sociales como: el respeto, la honestidad, la justicia, la tolerancia y la libertad, en situaciones de aprendizaje bidireccional, contextualizadas, en las que existe

³Resaltado nuestro

una constante invitación a los estudiantes al cuestionamiento, a la reflexión y a la acción.

Este proceso incluye lo denominado por Freire (2010) como lecturas del mundo, de lo que rodea al niño, de los mensajes existentes en su entorno, de lo que recibe de los medios de comunicación, de las redes sociales; no se trata solo de interactuar y cuestionar lo que dice el maestro, sino todo lo que está al alcance del estudiante y el cómo emplea toda la información recibida en la solución de problemas de la vida cotidiana, minimizando las brechas entre la teoría y la práctica.

El texto del sistema educativo bolivariano, se expresa al respecto, como sigue.

La escuela es un espacio para la formación de:

“[...] un ser humano social, solidario, crítico y con una participación democrática, protagónica y corresponsable [...] una conciencia crítica para el análisis de los contenidos divulgados por los medios de comunicación social [...] La formación en, por y para el trabajo productivo y liberador, que contribuya con el adecuado uso de la ciencia y la tecnología, a la solución de problemas y el desarrollo comunitario” (p. 7).

Razón por la que espera formar seres humanos:

„[...] sociales, solidarios, productivos, creativos, innovadores, saludables, con conciencia ecológica, con identidad como persona colectiva. [...] Con conciencia social, crítica y transformadora de la realidad, para el beneficio colectivo [...]. Con una nueva escala de valores, sustentados en una conciencia de bienestar social y sentido integracionista de ámbito nacional y mundial con dimensión histórica y geopolítica, en donde los caminos de la prosperidad signifiquen equilibrio social, ambiental y económico” (El Sistema Educativo Bolivariano, 2007, p. 8).

La formación en los valores sociales, responden a que vivimos en comunidad, en sociedad; y las decisiones y acciones que tomamos y ejecutamos, repercuten en el grupo. Somos sociales en tanto que necesitamos de otros individuos para formarnos, seguir aprendiendo, creciendo, avanzando. Socialmente se transmiten valores, conocimientos e informaciones, todos necesarios para el fortalecimiento de la cultura, por ello, no se puede dar por sentado que aprendemos de cero o de la nada; siempre hay un aprendizaje latente a ser potenciado.

La transformación en seres humanos solidarios, productivos, creativos, innovadores, saludables y con conciencia ecológica son rasgos que pueden ser desarrollados en la escuela desde el carácter reproductivo de dicha institución. De allí la importancia de contar con: primero, maestros que formen individuos comprometidos con dicha tarea; y segundo, un currículo lo

La educación transformadora en el Sistema Educativo Bolivariano

suficientemente claro, orientado a tal fin, pero que implique además la incorporación de las familias en el proceso de formación de sus representados para que se hagan conscientes del rol que les corresponde como individuos y miembros de una sociedad organizada.

En estas características del perfil del egresado, también es notoria la integración de la política a la vida del estudiante. La escuela y la educación no pueden separarse de ella, dado que todos tenemos participación en la sociedad y nuestro propósito ha de ser lograr el bien común.

En la misma línea de ideas, el sistema educativo bolivariano, “centra su atención en el ser humano como participante activo y protagónico de su propia formación” (Ministerio del Poder Popular para la Educación 2007, p. 10), considerando al individuo como un ser político y un importante recurso transformador de sí mismo y de la sociedad. Asimismo, en este mismo documento se señala que: “favorece el desarrollo de las capacidades, habilidades e intereses científicos y tecnológicos en correspondencia con las necesidades y problemas planteados por los diversos contextos socioculturales del país”. Aquí se reitera el concepto de educación como servicio público, planteado en la constitución nacional, que garantice la formación en áreas prioritarias que contribuyan al fortalecimiento y desarrollo de la nación. Por tanto, no es de extrañar que explícitamente el sistema educativo bolivariano se proponga “formar niños y niñas, activos, creativos, reflexivos, críticos e independientes, que sean cada vez más participativos, protagónicos y corresponsables en su actuación en la escuela, familia y comunidad” (Ministerio del Poder Popular para la Educación 2007, p. 13).

Es importante mencionar que, la finalidad del sistema educativo bolivariano y las características del individuo que se pretende formar, tiene su fundamento en ideas de próceres independentistas del país y autores nacionales e internacionales con una línea de orientación social. Razón por la que a lo largo del documento se encuentran plasmados los postulados de: Simón Bolívar, Simón Rodríguez, Luis Beltrán Prieto Figueroa, Emile Durkheim, Juan Tedesco, José Fabelo Corzo, Jean Piaget, Lev Vigotsky, Belén Sanjuán y Paulo Freire.

A continuación, se presenta la concepción filosófica, sociológica, psicológica y pedagógica del documento objeto de estudio, considerando solo los aspectos referidos a la transformación, que es el concepto que nos atañe.

4.2.1. Fundamentación filosófica

Está centrada en las ideas de Simón Bolívar. De acuerdo con lo presentado en el sistema educativo bolivariano.

„Bolívar consideraba la necesidad de desarrollar una personalidad en función de la formación del espíritu y el corazón de los ciudadanos [...] y para el ejercicio del trabajo en la sociedad y de la capacitación para la vida social y humana [...]. También valoraba lo indispensable de la educación como instrumento para el ejercicio de los derechos políticos de los ciudadanos“ (Ministerio del Poder Popular para la Educación 2007, p. 26).

Promueve también:

„La defensa y el desarrollo de las personas, el respeto a su dignidad, al ejercicio democrático de la voluntad popular y la construcción de una sociedad más justa“. [...] La formación de un ciudadano desde un enfoque humanista-social. [...] Promover un proceso educativo de calidad para todos y todas y el ideal de una escuela nueva, renovadora, transformadora y continua“ (Ministerio del Poder Popular para la Educación 2007, p. 26).

Una educación que responda a la transformación social, desde la perspectiva filosófica con sustento en el ideario bolivariano, implica una formación integral, para el trabajo y en valores referidos a la identidad nacional, la ética y la moral, la justicia social, la libertad y la soberanía. Una educación que desarrolle sentimientos de identidad nacional, pero también el intelecto y estimule la construcción de conocimientos científicos y tecnológicos; que permita aprender a reflexionar y a pensar críticamente; una educación al alcance de todos, para las masas.

4.2.2. Fundamentación sociológica

En este apartado se ratifica la educación como un proceso de socialización del individuo, y a la escuela, como una institución que cumple la función de integrar a las generaciones más jóvenes a la vida social, a través de la transmisión de valores como la igualdad y la equidad.

La educación desde la dimensión social considera al individuo como agente de cambio y de aprendizaje permanente, como un proceso que acompaña al sujeto a lo largo de la vida. Es una función social ejercida por el Estado, por la orientación que éste pretende desarrollar en los ciudadanos, en este caso “la formación de una conciencia democrática”. Un régimen educativo desde esta perspectiva pretende una educación al alcance de todos, con el propósito de mejorar y transformar al individuo y a la sociedad.

En la tabla 1, se sintetizan los autores considerados en la fundamentación sociológica del Sistema Educativo Bolivariano y las ideas más importantes presentadas en el documento.

La educación transformadora en el Sistema Educativo Bolivariano

Tabla 1: Autores considerados en la fundamentación sociológica del Sistema Educativo Bolivariano y las ideas más importantes presentadas en el documento.

Simón Bolívar	Masificación de la instrucción de los niños a fin de vencer las tinieblas y generalizar las virtudes (p. 28).
Luis Beltrán Prieto Figueroa	La educación es una función eminentemente pública, asignada por el estado (p. 30).
Emile Durkheim	El concepto de educación está centrado en la necesidad de socializar al individuo. La educación es una institución social, que aparece estrechamente vinculada con el resto de las actividades sociales. El objetivo fundamental de la educación es precisamente el hacer social al individuo, [...] el medio social tiende a moldear al niño a su imagen [...] padres y docentes son los representantes o intermediarios en la conformación de esa imagen (p. 31).
Juan Tedesco.	La educación es una actividad sistemática, efectuada desde la escuela y orientada a formar a las personas en su condición de ciudadanos (p. 31)
José Fabelo Corzo.	Educación significa socializar, transformar al educando en un ser social (p. 31).

Nota. Datos tomados del documento ministerial. Fuente: Ramírez (2024).

4.2.3. Fundamentación psicológica

Se basa en las teorías del aprendizaje significativo, el aprendizaje cooperativo y el constructivismo, las cuales sostienen que aprender es un proceso de construcción de conocimiento, en el que se relaciona la información previa que tiene el estudiante, con la nueva información, de manera que le da un significado personal, integrándolo a su estructura cognitiva y aplicándolo a distintas situaciones de la vida cotidiana, aspecto que difiere del aprendizaje memorístico. Es por tanto, un aprendizaje para toda la vida y que requiere la participación activa del niño. En esta fundamentación, se establece también la colaboración entre pares, el trabajo en equipo para la resolución de problemas, completar proyectos, aprender unos de otros y desarrollar habilidades sociales.

Razón por la que considera los planteamientos de Jean Piaget y Vigotsky. Teorías contradictorias en la concepción del aprendizaje, en tanto que, el primero considera las características biológicas e individuales en el proceso de construcción del conocimiento, para Piaget el aprendizaje es una permanente y secuencial auto-construcción; mientras que el segundo, sostiene que el aprendizaje es producto de las interacciones sociales del niño.

Los procesos de enseñanza aprendizaje implican transformación. De acuerdo con el documento consultado “Piaget le concedió a la educación un papel importante como factor externo para el desarrollo psíquico humano” (Ministerio del Poder Popular para la Educación 2007, p. 35), y más adelante el mismo documento señala que para Vigostky, “el desarrollo psíquico tiene un carácter integral y en general opera a partir de la relación social y desde ella se genera la actividad psíquica interna” (p. 36).

En este apartado es poco lo que presenta el Sistema Educativo Bolivariano, pero hay un intento de explicar cómo el entorno influye en el proceso de construcción de conocimiento, en la cognición del niño.

4.2.4. Fundamentación pedagógica

Está sustentada en un enfoque epistemológico. En este punto es importante considerar tres elementos: la educación, la escuela y el estudiante.

1. a.- La educación. Es concebida como un elemento clave para la creación de una nueva sociedad, gracias a ella se transforma al individuo y el conocimiento se genera a partir de la vinculación entre la teoría y la práctica. Esa educación debe considerar las características particulares de los sujetos, sus cualidades, habilidades e intereses; y el Estado, como garante de dicho derecho, brindar la infraestructura necesaria para que sea integral y de calidad.
2. b.- La escuela. Tiene como propósito preparar para la vida, alfabetizar, desarrollar el intelecto, pero además la técnica; formar en, por y para el trabajo. Lo que implica, enseñar a resolver problemas de la cotidianidad, desarrollar el pensamiento crítico y reflexivo en los estudiantes, para que puedan aplicar en el día a día los contenidos significativos aprendidos en dicha institución.
3. c.- El estudiante. Es considerado como un sujeto que aprende permanentemente del otro, en sociedad, y no como un objeto donde se deposita información. Es un elemento importante de un sistema y, por tanto, un agente de cambio. El proceso de enseñanza aprendizaje, es entonces bidireccional, en el que en palabras de Freire “Nadie educa a nadie –nadie se educa a sí mismo-, los hombres se educan entre sí con la mediación del mundo”.

Tabla 2: Resumen sucinto del Sistema Educativo Bolivariano (2007), respecto a la fundamentación pedagógica de la educación venezolana.

Simón Rodríguez	“La educación como elemento fundamental para la creación de una nueva sociedad” (p. 37).
Simón Bolívar.	Plan de educación para la patria con una buena ingeniería escolar, que considere las diferencias individuales, tales como: la edad, las inclinaciones, el genio, el temperamento, la cultura, la salud y el

La educación transformadora en el Sistema Educativo Bolivariano

	desarrollo social; conocimiento de lo social y lo práctico (conocimiento más cercano real o pasado); importancia de la educación física, el juego y la recreación (p. 37).
Belén Sanjuán	Propuesta de una educación integral, el preparar para la vida. La educación la concibe como un camino para la construcción del pensamiento en el ciudadano en su constante relación social. Todo lo aprendido tiene utilidad para la vida cotidiana, de allí que la enseñanza debe ser activa y participativa. Debe enseñarse a aprender para seguir aprendiendo. Explicar la utilidad de lo aprendido para la vida cotidiana y económica. La educación integral es un método pedagógico para desarrollar la totalidad de la personalidad de los estudiantes. La educación integral concibe al estudiante como el centro y objeto del hecho pedagógico (p. 38).
Paulo Freire.	La capacidad de aprender está marcada por procesos culturales y sociales. “El sujeto transforma y se transforma a partir de una relación contextual donde toma en cuenta todos los marcos de referencia sociales” (p. 40). Cobra vital importancia el principio de la individualidad, entendido como la valoración del individuo como ser único, irreplicable, de autorrealización. La realidad social lo afecta como un todo integrado que él transforma. Sostiene que el humanismo debe partir de que el hombre alcance su libertad y pueda ser constructor de su vida para llegar a ser persona. De allí que conciba que la escuela debe ser democrática y centrada en el ser (p. 40). “Todas las personas implicadas en el proceso educativo educan y al mismo tiempo son educadas. La comunicación se convierte, en tanto, en una necesidad para el diálogo tomando en cuenta las necesidades individuales” (p. 40).

Nota. Datos tomados del documento ministerial. Fuente: Ramírez (2024).

4.3. El modelo curricular

„Propone el desarrollo máximo de la personalidad del ser humano, donde los conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y valores se alcanzan a través del desarrollo adecuado del proceso educativo, mediante la actividad y la comunicación [...], y considera a la escuela como una institución socializadora y desarrolladora de los venezolanos“ (Ministerio del Poder Popular para la Educación 2007, p. 41).

Refiere a que el maestro es el responsable de orientar el proceso de enseñanza aprendizaje y de crear las condiciones para garantizar una formación integral de los niños, lo que implica:

- ❖ Considerar las diferencias de los estudiantes.
- ❖ Enseñar a aprender, a pensar críticamente, a reflexionar, a valorar.

- ❖ Relacionar el contexto inmediato con los contenidos de la enseñanza y lograr un aprendizaje significativo; y
- ❖ Considerar la comunicación bidireccional, participativa, como el medio garante de estos objetivos.

El modelo curricular propone que la educación ayuda a los estudiantes a desarrollar sus conocimientos, habilidades, actitudes y valores al máximo de su potencial, y que ha de ser efectiva en el logro de este objetivo. Tal como se ha venido explicando, la fundamentación del Sistema Educativo Bolivariano, considera la escuela como una institución socializadora, donde el aprendizaje de los estudiantes es producto de la interacción con los demás, en la que la formación es concebida como un proceso integral que promueve el desarrollo del ser humano a nivel individual y social.

4.3.1. Principios del currículo

Los principios del currículo del Sistema Educativo Bolivariano son: la unidad, la flexibilidad, la búsqueda del conocimiento, la participación, la interculturalidad, la equidad, la permanencia, la atención a las diferencias y al desarrollo individual, la integralidad, y finalmente la formación en, por y para el trabajo. En este caso se explican *grosso modo* los que están relacionados con el tema que conduce esta investigación, la transformación.

En principio es importante señalar que el Currículo Nacional Bolivariano (2007) está refrendado en la constitución nacional. Se trata de un documento de planificación de la enseñanza de carácter universal, abierto y flexible. Esta universalidad es denominada en el texto objeto de estudio como “**unidad en la diversidad**”, lo que significa que, pese a existir un diseño curricular para todo el país, es posible la adecuación e incorporación de contenidos que responden a la ubicación geográfica de la escuela, es decir, a la contextualización regional.

Es, además, un documento en constante revisión y evaluación por parte de las autoridades correspondientes y los maestros. El currículo pretende la indagación y la búsqueda del conocimiento a través de la incorporación de tradiciones y costumbres locales en la planificación de la enseñanza, lo que garantiza una verdadera vinculación entre la escuela y el contexto inmediato donde se ubica.

4.3.3. La indagación y búsqueda del conocimiento

Se realiza a través de la incorporación de tradiciones y costumbres locales en la planificación de la enseñanza. La integralidad, por su parte, tiene por finalidad “desarrollar todas las esferas de la personalidad de los estudiantes,

La educación transformadora en el Sistema Educativo Bolivariano

formándolos para la vida. Abarca todos los saberes y valoriza el trabajo” (Ministerio del Poder Popular para la Educación 2007, p. 44).

El concepto de **integralidad** es reiterativo en la ley, en el Sistema Educativo Bolivariano y en todos los documentos que dan sustento a la educación venezolana; y tal como se ha mencionado en esta investigación, tiene como propósito la formación del ser humano desde una perspectiva holística.

4.3.2. Características del Currículo del Sistema Educativo Bolivariano

- ❖ Está centrado en un ser humano social, que está inmerso en un contexto cultural determinado.
- ❖ Está sustentado en un modelo histórico cultural, cuya base considera el desarrollo integral de los estudiantes, como producto de la actividad y la comunicación en los procesos de enseñanza y de aprendizaje (Ibídem). Este último es concebido como un proceso activo, en el que el estudiante construye su propio conocimiento a partir de la interacción con el mundo.
- ❖ Es integral, democrático y participativo. Busca el desarrollo del individuo en sus dimensiones: cognitiva, afectiva, social y física. Se orienta a la formación de una conciencia democrática.
- ❖ Es flexible, contextualizado y consensuado socialmente. Se adapta a las necesidades y características de los estudiantes, involucrando a todos los actores educativos en el proceso de toma de decisiones.
- ❖ Se centra en el ser humano y en el colectivo social.
- ❖ Concibe la educación como proceso transformador de una conciencia crítica y social.

En cuanto al enfoque transformador, en este documento destaca:

„en el que la institución educativa se asume con una teoría pedagógica propia, originaria, que se expresa en la práctica y se nutre de un docente creador, innovador, organizador y de una comunidad educativa corresponsable para dar respuesta a los fines de la constitución“ (Ibídem, p. 45).

Pretende transformar la realidad social a través del desarrollo de una conciencia crítica en los estudiantes.

4.3.4. Los procesos de enseñanza y aprendizaje en el currículo

En el currículo se propone que las disciplinas y los contenidos de la enseñanza, sean abordados desde un carácter inter y transdisciplinario, de manera que no sean vistos de manera parcelada. Además,

„La concepción curricular que se asume promueve la construcción de los procesos de enseñanza y aprendizaje con una visión desarrolladora que permita la formación de conocimientos socialmente válidos, que hagan posible a los estudiantes caracterizar, interpretar, explicar la realidad, además de transformarla [...] vincula de manera permanente un proceso activo de reconstrucción de la cultura y búsqueda del sentido personal y la significación que tiene para los sujetos“ (Ibídem).

Por tanto, el Currículo Nacional Bolivariano (2007) considera que:

- ❖ La formación de la personalidad es un proceso sociocultural.
- ❖ La memoria, la lógica, la atención, el pensamiento abstracto, reflexivo, son procesos psíquicos que ocurren en el individuo como resultado de su aspiración cultural.
- ❖ La unidad entre lo cognitivo y lo afectivo es un factor fundamental en el desarrollo.
- ❖ La determinación de zona de desarrollo real y potencial de cada estudiante en la concepción de la enseñanza constituye la guía orientadora para el logro de los objetivos propuestos en los diferentes subsistemas.
- ❖ Los procesos de lenguaje y comunicación promueven la independencia cognoscitiva y la apropiación de los contenidos de enseñanza que permiten un pensamiento autocrítico, crítico, reflexivo, innovador y creativo para llegar a las abstracciones y generalizaciones de los conceptos, el establecimiento de relaciones y nexos y la aplicación del contenido en la práctica social; lo que posibilita la apropiación de nuevos conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes, normas de comportamiento y valores dejados por la humanidad, expresados en los contenidos de enseñanza.
- ❖ El aprendizaje no es independiente del individuo, ya que este participa en la construcción de sus conocimientos, de tal manera que, en los aspectos cognitivos, afectivos y del comportamiento de cada persona se toman en cuenta los conocimientos previos como anclaje al conocimiento nuevo y la interacción que el ser humano tiene con el ambiente y el medio social que lo rodea.
- ❖ En cada una de las áreas de contenido y aprendizaje deben considerarse como líneas integradoras, temáticas que penetran las áreas de contenido y propician el establecimiento de relaciones entre ellas, por la importancia que tienen para la formación integral de la personalidad.

Estas consideraciones ratifican el aprendizaje como un proceso interno, en el que tiene participación la socialización e interacción con el ambiente y con otros; como un proceso continuo e inacabado, lo que significa que estará presente a lo largo de la vida. Aquí también se parte de la premisa de que cada individuo posee un bagaje cultural, unos conocimientos e informaciones que constituyen la base para aprendizajes posteriores; y que a través de la

La educación transformadora en el Sistema Educativo Bolivariano

modificación de los esquemas mentales existentes, producto de los procesos de asimilación y acomodación construimos nuevo conocimiento. Además, las asignaturas o áreas de aprendizaje constituyen un medio para el logro de este objetivo y la formación integral y transformadora, es el fin último de la educación.

Por tanto, el Sistema Educativo Bolivariano (2007) para lograr una educación transformadora, propone:

- ❖ Una educación integral.
- ❖ Una educación permanente, a lo largo de la vida.
- ❖ Una educación para las masas.
- ❖ La formación y valoración por el trabajo.
- ❖ Una capacitación para la vida.
- ❖ La formación en valores sociales, como: el respeto, la tolerancia, la responsabilidad, la libertad, el amor, la justicia.
- ❖ La formación de un ciudadano desde un enfoque humanista-social.
- ❖ La escuela como centro del quehacer comunitario.
- ❖ Considerar la actividad y la comunicación en los procesos de enseñanza aprendizaje.

5. La educación transformadora en la acción

La investigación de campo consistió en la observación y grabación de tres clases en una escuela de Educación Primaria (noviembre de 2022). Las grabaciones fueron transcritas con el fin de analizar y descubrir en las categorías de interacción verbal, a través del análisis categorial de Amidon y Flanders (1971) la actividad comunicativa entre el docente y los estudiantes, y el discurso orientado hacia una educación transformadora, lo que implica la formación integral y el desarrollo del pensamiento crítico. A continuación, se presentan los hallazgos de cada clase:

Tabla 3: Resultados clase N° 1, Matriz I

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12		Tota l	%
1	-													--	--
2		17				1	1	6				2		27	1,04
3			14		1	1		1	2			1		20	0,77
4		3	1	193		3	4	14				6		224	8,69
5		2	1	1	117	2		6				5		134	5,20
6		3	1		3	389	12	19	15			9		451	17,50
7		1	1	4	3	11	356	25	6	3		5		415	16,11
8		1	1	20	6	22	26	645	3			8		732	28,4

														1	
9				3	1	11	5	7	163			5		195	7,56
10					1		1		1	43				46	1,78
11											--			--	--
12			1	3	3	11	9	9	5			291		333	12,92
													2577	99,98	
Tota l	-	27	20	224	134	451	415	732	195	46	--	332	2576		
%	-	1,04	0,77	8,69	5,20	17,50	16,11	28,41	7,56	1,78	--	12,90	99,96		

Nota. Datos tomados de la observación y grabación de tres clases en una escuela de Educación Primaria (noviembre de 2022). Fuente: Ramírez (2024).

Participación verbal del maestro

Columnas 1-7 = 1271
 1271: 2576 = 49, 34%

Participación verbal del alumno

Columnas 8-11 = 973
 973: 2576 = 37, 77%

Influencia Indirecta del Maestro (enunciados indirectos sobre directos)

Columnas 1-4 (271)
 Columnas 5-7 (1000)

Proporción ID (Influencia Directa)

271: 1271 = 0.21

Influencia Indirecta del maestro 1-3

Columnas 1-3 = 47
 Columnas 6-7 = 866
 Proporción ID = 47: 913 = 0,05

La clase Nº 1 se puede resumir como una matriz de casillas de influencia continua, en tanto que el énfasis de participación recae en las casillas que reposan a lo largo de la diagonal. Las casillas con frecuencias más altas, corresponden a las categorías: 8-8, 6-6, 7-7, 9-9 y 5-5. Esto revela que se trata de una clase en la que prevalece el comportamiento directo de la maestra, quien da instrucciones, expone, hace preguntas e intenta mantener el orden y la disciplina en el aula. El total de participaciones de los estudiantes (8-8) se debe a las instrucciones de la maestra (6-6), quien realizó una lectura guiada y los niños estaban atentos al llamado de la docente para leer lo

La educación transformadora en el Sistema Educativo Bolivariano

indicado por ella. Las otras casillas con marcas corresponden a las transiciones entre una categoría a la otra. El hecho de que la casilla 1-1 esté vacía y en la 2-2 y 3-3 los porcentajes sean tan bajos, indican que la motivación por parte de la maestra hacia los estudiantes, es prácticamente nula. Se trata, tal como lo indican los resultados, de una clase con una marcada influencia directa por parte de la docente. Por el tipo de actividad suscitada, la participación verbal de los estudiantes fue de 37,77% y la del docente de 49,34%.

La clase dista considerablemente de la formación de un estudiante crítico, en tanto que los procesos de enseñanza aprendizaje se desarrollan de una manera pasiva. El maestro toma el control de la clase sin promover la curiosidad, el diálogo, el cuestionamiento, la resolución de problemas, la evaluación y discusión de tópicos. Por el contrario, solicita a los estudiantes que lean un fragmento de un texto y luego, formula preguntas acerca del mismo. Estas preguntas son tomadas de la guía de actividades de un libro que sirve en la planificación de la enseñanza y están apegadas a aspectos puntuales del escrito. Por ejemplo: “¿Por qué tuvieron que mudarse los abuelos y padres de Luisito?”. La respuesta a esta interrogante, permite que los estudiantes recurran principalmente a la memoria y en algunos casos, se expresen desde sus perspectivas las opiniones del texto.

Clase 2. Se organizó en tres partes. La primera, en la participación de los estudiantes, como oyentes de un micro de radio en el Centro Bolivariano de Informática y Telemática (CBIT) de la institución. El micro era sobre “El abrazo en familia”, posteriormente se hicieron algunas preguntas sobre lo escuchado. La segunda parte, se desarrolló en el salón de clases, a través de un dictado sobre “los textos narrativos”. Y finalmente, la tercera parte, consistió en la presentación del profesor de Educación Física, quien sacó al grupo a la cancha, les dio instrucciones sobre lo que realizarían durante el primer período de formación escolar e hicieron algunos ejercicios de estiramiento.

La matriz II resume la participación de la maestra de aula y del docente de Educación Física. En esta al igual que en la primera, se trata de una matriz con casillas de influencia continua. No obstante, en este caso el porcentaje más alto de participación, corresponde al maestro con la casilla de interacción 5-5, le siguen en orden descendente las categorías 6-6, 9-9 y 7-7. La clase, al tratarse de un dictado, contó con la repetición constante del contenido (exposición o lectura por parte de la maestra). Los resultados indicados en la casilla 9-9 se tratan de la expresión espontánea de los estudiantes para manifestar que no lograban seguir el ritmo del dictado. Por ejemplo:

„Maestra: La palabra lugar va subrayada || después les digo qué van a escribir. Donde ocurren las acciones || donde ocurren las acciones. No repitan. Donde ocurren las acciones || y el tiempo.
Estudiante: profe me quedé“

En el fragmento seleccionado se nota también la instrucción por parte de la maestra para que los estudiantes presten atención y no repitan lo leído por ella. En varios momentos, a lo largo de la clase, fue común escuchar los llamados de atención para mantener el orden y la disciplina en el salón. En esta clase, al igual que en la anterior, los estudiantes evidenciaron una conducta pasiva; mientras que, en las actividades desarrolladas en la cancha, con el Profesor de Educación Física, dada la naturaleza de la asignatura, los niños participaron activamente pues se les solicitaron movimientos corporales, y, por tanto, una conexión mente-cuerpo.

De nuevo la casilla 1-1 está vacía. Mientras que las casillas 2-2, 3-3, 4-4 y 8-8 tienen porcentajes de comportamiento muy bajos con respecto a las demás. Se sigue evidenciando un comportamiento directo del docente, quien además tuvo una participación del 71,30% del tiempo de la clase. Las otras casillas de la matriz, son de transición entre categorías.

Tabla 4: Resultados clase N° 2, Matriz II

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	Tota l	%
1	-									0	1		--	--
2		15			1	4			4			1	25	0,54
3		1	40	1				4	7			2	55	1,20
4				34	4	2			1			3	44	0,96
5		2	4		2000	32	16	8	49			112	2223	48,51
6		5	4	1	21	633	12	7	7			34	724	15,80
7					6	2	266		6			23	303	6,61
8				6				35	1			12	43	0,93
9			3		26	7	5	2	328			37	408	8,90
10													--	--
11													--	--
12		1	3	4	80	22	8	1	16			626	757	16,52
													4582	99,95
Tota l	-	24	54	43	2138	702	307	57	419	--	--	839	4583	
%	-	0,52	1,17	0,93	46,65	15,31	6,69	1,24	9,14	--	--	18,30	99,95	

Nota. Datos tomados de la observación y grabación de tres clases en una escuela de Educación Primaria (noviembre de 2022). Fuente: Ramírez (2024).

Participación verbal del maestro

Columnas 1-7 = 3268
 3268: 4583 = 71.30%

La educación transformadora en el Sistema Educativo Bolivariano

Participación verbal del alumno

Columnas 8-11 = 476

476: 4583 = 10.38%

Influencia Indirecta del Maestro (enunciados indirectos sobre directos)

Columnas 1-4 (121)

Columnas 5-7 (3147)

Proporción ID (Influencia Directa)

121: 3268 = 0,03

Influencia Indirecta del maestro 1-3

Columnas 1-3 = 78

Columnas 6-7 = 1009

Proporción ID = 78: 1087 = 0,07

Tabla 5: Resultados clase N° 3. Matriz III

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12		Tota l	%
1	11							1	1					13	0,21
2		175			3	5	3	18	2			4		210	3,45
3		2	96	1	1	3		5	10			2		123	2,02
4	1	5	2	333	12	10	4	10	3			12		392	6,45
5	1	18	3	5	1466	29	11	15	20			11		1579	25,98
6		17	15	3	31	1171	15	11	22			23		1308	21,52
7				4	9	9	433	9	9			23		496	8,16
8		3	1	32	21	16	8	755	3			6		845	13,90
9		2	4	4	21	32	7	7	448	1		16		542	8,91
10										1				01	0,01
11											--			--	--
12		4	2	3	29	27	16	11	12	02		462		568	9,34
														6077	99,95
Tota l	13	226	123	385	1593	1302	497	842	530	04	--	561	6076		
%	0,21	3,71	2,02	6,33	26,21	21,42	8,17	13,85	8,72	0,06	--	9,23	99,93		

Nota. Datos tomados de la observación y grabación de tres clases en una escuela de Educación Primaria (noviembre de 2022). Fuente: Ramírez (2024).

Participación verbal del maestro

Columnas 1-7 = 4139

4139: 6076 = 68,12%

Participación verbal del alumno

Columnas 8-11 = 1376
1376: 6076 = 22,64%

Influencia Indirecta del Maestro (enunciados indirectos sobre directos)

Columnas 1-4 (747)
Columnas 5-7 (3392)

Proporción ID (Influencia Directa)

747: 4139 = 0.18

Influencia Indirecta del maestro 1-3

Columnas 1-3 = 362
Columnas 6-7 = 1799
Proporción ID = 362: 2161 = 0,16

Clase Nº 3. La matriz III sigue el mismo patrón que las anteriores, el de “casillas de influencia continua”. Sin embargo, en este caso aparecen frecuencias en la casilla 1-1 y aumenta el porcentaje en las casillas 2-2, 3-3, 4-4 y 9-9. La clase también giró en torno a una lectura guiada, pero a diferencia de la clase 1, las preguntas sobre el texto no se tomaron del libro, sino que fueron interrogantes para corroborar la comprensión de lo leído. El porcentaje de participación más alto recae en la categoría 5-5, seguido de las categorías 6-6, 8-8, 9-9, 7-7, 4-4, 2-2, 3-3. La mayor participación verbal la tuvo el maestro (68,12%), quien leyó y dirigió toda la clase. Su exposición estuvo acompañada de instrucciones, reiterados llamados de atención para mantener el orden y la formulación de preguntas que permitieran la participación de los estudiantes.

A propósito de las categorías 8-8 y 9-9, la primera corresponde a las preguntas realizadas por la maestra, mientras que la segunda, es la participación espontánea de los niños, de la necesidad de expresar sus ideas y comprensión del texto, haciéndolo de una manera rápida, sin importar si sus respuestas eran solicitadas por la docente. La lectura e interacción con los niños los condujo a cuestionamientos sobre el texto, la evaluación de los acontecimientos y discusiones sobre el mismo.

A continuación, se resumen los resultados de las tres clases, en ellas se encontró que:

La educación transformadora en el Sistema Educativo Bolivariano

1. La maestra es quien toma el mayor tiempo de participación de la clase. La comunicación prácticamente es de tipo unidireccional. Solo se imparten los contenidos prescritos curricularmente.
2. La cultura del salón de primaria es la del silencio. Es decir, si la docente escribe una actividad en la pizarra, es para que el estudiante la copie y desarrolle sin hablar, sin distracciones. La instrucción es “trabajar en silencio” y por cada ruido o comentario espontáneo de los estudiantes hay una crítica o llamado de atención por parte de la docente. Parece existir una creencia de que el rendimiento de los estudiantes y desempeño docente está ligado al trabajo silencioso en clases.
3. El maestro hace pocas preguntas a los estudiantes, la participación que estos aportan, corresponden a llamados de atención e instrucciones para que, por ejemplo, lean un texto. El comportamiento verbal de los niños es para informar o solicitar algo, como: “¿Puedo ir al baño?” “Me quedé”, y no para expresar de manera voluntaria y creativa sus ideas.
4. Las actividades propuestas por la docente corresponden a la formación de un individuo pasivo, pues no se invita a cuestionar el texto, a interactuar con él, a evaluarlo y analizarlo a fin de lograr una mejor comprensión o significado.
5. La interacción verbal de la maestra con los estudiantes no invita a la discusión, al debate de ideas. Su discurso no es crítico, por lo que no puede desarrollar en los estudiantes este tipo de pensamiento.
6. Hay poca vinculación de los contenidos programáticos con el contexto escolar y social.
7. La práctica pedagógica no invita a la formación integral de los niños y mucho menos considera el concepto de educación transformadora prescrito curricularmente.

A propósito de estos hallazgos es oportuno recordar las palabras de Freire (2011) cuando expresa que:

„La propia posición de nuestra escuela, generalmente maravillada ella misma por la sonoridad de la palabra, por la memorización de los fragmentos, por la desvinculación de la realidad, por la tenencia a reducir los medios de aprendizaje a formas meramente nacionales, ya es una posición característicamente ingenua“ (p. 90).

Nos encontramos entonces con maestros ingenuos, encargados de dictar clases, que imponen su investidura de autoridad ante los estudiantes, y que siguen haciendo de ellos sujetos pasivos y reproductores de la desigualdad.

5. Consideraciones finales

- ❖ La popularidad de Paulo Freire en el ámbito educativo radica en la carga política-ideológica de su discurso, la cual invita a la toma de conciencia sobre nuestro lugar en la sociedad y la consideración que somos agentes de cambio; y que a través de la educación es posible desarrollar las herramientas y el conocimiento necesario para actuar.
- ❖ Los fines de la educación venezolana son muy ambiciosos, aunque apuntan a la formación desde una perspectiva crítica y transformadora, existen factores como: el tiempo, los recursos, la capacitación de los maestros y las mismas características del sistema, que impiden el logro de la misma. El Sistema Educativo Bolivariano aboga por la inclusión social y la formación integral, pero deja de lado aspectos relevantes como la formación académica e intelectual de los estudiantes. Si bien es cierto que valores como: el respeto, la justicia, la tolerancia, el amor, la responsabilidad, entre otros, son necesarios para una sana convivencia; la verdadera libertad y emancipación se logra a través de la alfabetización, del aprender a pensar, aprender a aprender y el pensar críticamente. De allí la necesidad de un equilibrio entre la formación intelectual y técnica de los niños.
- ❖ Continuando con la idea anterior, el énfasis en la valoración ética del trabajo a la que aluden los documentos consultados, tiene que estar acompañada de la formación intelectual. Luis Beltrán Prieto Figueroa expresaba el necesario equilibrio entre la alfabetización literaria y la alfabetización técnica. La primera, ayuda a los estudiantes a comprender el mundo y a expresarse de manera efectiva, mientras que la segunda, contribuye al desarrollo de habilidades necesarias para el trabajo, y que además debe estar en consonancia con el aparato productivo del país y responder a las características del espacio geográfico donde se desarrolla el proceso educativo.
- ❖ Existen diferencias significativas entre la prescripción y la acción. Pese a que el currículo venezolano pretende la formación desde la pedagogía crítica y transformadora, el maestro continúa teniendo el control del aula de clases y brinda pocos espacios para la participación de los estudiantes. Por tanto, el maestro constituye una pieza fundamental en el proceso educativo de los niños, es él quien puede hacer la diferencia y formar hombres libres o continuar siendo objeto de reproducción de las desigualdades sociales, que vienen dadas por la desidia y la ignorancia. Es necesario entonces, contar con maestros conscientes del papel que desempeñan en la sociedad, comprometidos con la formación de ciudadanos integrales.

La educación transformadora en el Sistema Educativo Bolivariano

- ❖ No toda educación es transformadora. La educación que solo tiene que ver con la transmisión de información, no enseña más que la obediencia, el continuar bajo el yugo opresor del analfabetismo funcional. Enseñar no se trata solo de transmitir información, sino además de desarrollar el pensamiento crítico, la resolución de problemas y la creatividad, habilidades que ayudan a las personas a pensar por sí mismas y a tomar decisiones informadas.

6. Bibliografía

- Amidon, Edmund y Flanders, Ned** (1971). *El Papel del Maestro en el Aula*. Caracas, Venezuela: Salesiana.
- Angulo, Lilian Nayive** (2009). *De la prescripción a la acción. De la teoría a la práctica*. Tesis Doctoral. Universidad de Los Andes, Mérida, Venezuela.
- Angulo, Lilian Nayive y León, Aníbal** (2005). *Perspectiva crítica de Paulo Freire y su contribución a la teoría del currículo*. *Educere*, 9(29), 159-164. Mérida, Venezuela.
- Argyris, Chris y Schön, Donald**. (1978). *Organizational Learning: A Theory of Action Perspective*. Sn. Francisco, Ca., Addison Wesley.
- Asamblea Nacional Constituyente**. (1999). *Constitución de la República Bolivariana de Venezuela*. Gaceta oficial N° 36.860. Caracas, Venezuela: Autor
- Asamblea Nacional de la República Bolivariana de Venezuela** (2009) *Ley Orgánica de Educación*. Caracas, Venezuela: Autor.
- Freire, Paulo** (2005). *Pedagogía del oprimido*. (2 ed.). México, D.F.: Siglo XXI Editores.
- Freire, Paulo** (2010). *Cartas a quien pretende enseñar*. (2 ed.). México, D.F.: Siglo XXI Editores.
- Freire, Paulo** (2011). *La educación como práctica de la libertad*. (2 ed.). México, D.F: Siglo XXI Editores.
- González, Beatriz y León, Aníbal** (2009). *Interacción verbal y socialización cognitiva en el aula de clase*. *Acción pedagógica*, 18. 30-41. Mérida, Venezuela
- Ministerio del Poder Popular para la Educación** (2007). *Currículo Nacional Bolivariano. Subsistema de Educación Primaria Bolivariana*.
- Ministerio del Poder Popular para la Educación** (2007). *Sistema Educativo Bolivariano*. Caracas, Venezuela.
- Rodríguez, Rosa** (2008). *Relación del currículum prescrito y el currículum en la acción del área de Educación Física*. Tesis Doctoral, Universidad de Los Andes. Mérida, Venezuela.
- Tusón, Amparo** (1997). *Análisis de la conversación*. Barcelona, España: Editorial Ariel.

La Psicología Transformadora, una necesidad del desarrollo de nuestra ciencia

Ariel Zulueta Bravo

Resumen

En este artículo se esbozan dos caminos por los que ha transitado el desarrollo de la ciencia de la Psicología. Por un lado, la Psicología Tradicional que sustenta el orden de las cosas en un mundo injusto, desigual y explotador, desde el pensamiento empírico. Y otro enfoque de la psicología que busca el estudio de los procesos, para en su movimiento develar las esencias y las condiciones que intervienen en su manifestación. Este escrito al comparar el desarrollo y las consecuencias prácticas de estos dos caminos por los cuales ha transitado la Psicología, desde su teoría, metodología y prácticas tiene como objetivo mostrar las bases necesarias e imprescindibles para que esta ciencia pueda realmente contribuir a la transformación de las relaciones interpersonales y en última instancia, a la transformación del statu quo.

Palabras clave: Psicología tradicional, enfoque alternativo, transformación.

Abstract

This article outlines two paths along which the development of the science of Psychology has taken. On the one hand, Traditional Psychology that supports the order of things in an unjust, unequal and exploitative world, from empirical thinking. And another approach to psychology that seeks the study of processes, in order to reveal in their movement the essences and conditions that intervene in their manifestation. This writing, by comparing the development and practical consequences of these two paths along which Psychology has taken, from its theory, methodology and practices, aims to show the necessary and essential bases so that this science can truly contribute to the transformation of interpersonal relationships and ultimately, the transformation of the status quo.

Keywords: Traditional psychology, alternative approach, transformation.

1. Introducción

La psicología ha contribuido históricamente, de diferentes maneras, a la sociedad, llegando a tener posiciones totalmente contrarias. Por una parte, la psicología ha estado al servicio del mantenimiento del status quo. Un status quo injusto, desigual, que se naturaliza y por lo tanto se perpetúa. Todo lo que salga de la norma, simplemente está enfermo o es patológico. En el otro polo,

La psicología transformadora

se sitúa la psicología interesada en el movimiento y el desarrollo de los procesos psicológicos. Una psicología al servicio de los que más necesitan la transformación, que busca la comprensión de las leyes históricas, sociales y humanas, no como entidades estáticas, sino como un devenir en movimiento, donde el estado actual de las relaciones humanas y de los sistemas sociales, se consideran un momento en el desarrollo. Por dicha razón, esta psicología permite y hace más posible la transformación rompiendo la estaticidad de las relaciones de poder y la distribución de una manera particular de los recursos del mundo, entre ellos el conocimiento.

La psicología tradicional, como la han llamado diversos científicos, mantiene los procesos psicológicos como procesos naturales sin historia, al no estudiar sus desarrollos les es imposible incidir en ellos, ni dirigirlos respetando sus leyes. Entonces, solamente clasifican y crean toda una madeja para oscurecer sus insuficiencias, evitando posibles críticas y transformaciones a su sistema de conocimientos. Ella termina cosificando la realidad y los fenómenos que estudia con el cual, el presente asume condición de inamovible y estrictamente determinado. El punto medular, esencial, de esta problemática no está en sus características externas, ni en su discurso, se encuentra en su manera de organizar la ciencia, en su concepción de conocimiento y en el modo de arribar a él: su metodología. La piedra que todos desecharon viene a ser la piedra angular: la metodología. Así comienza Vygotski (1997) uno de los capítulos de su libro: "El Significado Histórico de la Crisis de la Psicología". Esto es una realidad de la ciencia psicológica que hoy continúa en un estado más avanzado de dicha crisis.

Es importante, comprender la esencia de porqué esta ciencia, más allá de su discurso, que puede ser hasta con tendencias progresistas, es realmente un pilar del *statu quo* injusto existente en el mundo; pues si se desconocen las diferentes mediaciones complejas que están en su trasfondo, no se puede comprender a cabalidad. Entonces, personas humanistas que quieren contribuir a la transformación hacia un mundo mejor, más equitativo, con igualdad de oportunidades, pueden perder su camino y agotar sus fuerzas, porque al utilizar los conceptos que le aporta la psicología tradicional, solamente pueden constatar lo existente como algo estático e inamovible, donde lo único que queda es la realización de acciones contemplativas de acompañamiento a los problemas, como algo imposible de cambiar. Por esta cuestión, se vuelven voceros de lo que tanto han querido modificar. La necesidad de transformar una situación problemática e injusta, la psicología tradicional con sus limitaciones históricas de las cuales no se hace cargo, la convierte en lo contrario, formando un ciclo vicioso del cual es difícil escapar. Esta contradicción solamente se supera si se realiza un cambio radical de las bases de tales sistemas de conocimientos y su manera de construcción.

Por esta razón, en este capítulo sobre la transformación, no nos referiremos a diferentes conceptos aislados de transformación enunciados por disímiles autores, sino a las bases necesarias e imprescindibles para que esta ciencia pueda realmente contribuir a la transformación de las relaciones interpersonales y en última instancia, a la transformación del *statu quo*.

Los problemas que vamos a plantear durante este artículo no tratan meramente de la posibilidad de transformación de la sociedad en general, que podrían sonar ajenos. En este artículo estaremos presentando la imposibilidad de la psicología tradicional de transformar incluso, situaciones cotidianas del drama humano, que podemos estar viviendo cada uno de nosotros y que se encuentran cada día en los problemas a los cuales nos enfrentamos, aunque nos dediquemos a cuestiones muy lejanas a esta ciencia. Las consecuencias de desconocer el devenir del desarrollo de los procesos psicológicos, sus condiciones y complejas mediaciones, naturalizando y cosificando los fenómenos, como hace la psicología tradicional, primero que todo se siente dentro del hogar, con el sufrimiento propio y de sus seres queridos.

En la psicología tradicional impera el pensamiento empírico en la conformación de la ciencia. Ello está presente en su metodología y en la construcción de los conceptos. Este tipo de pensamiento está tan enraizado en las personas desde su formación, que en algunas ocasiones se considera el único existente. Nuestras escuelas, con sus planes didácticos, consolidan la existencia del mismo hegemoníicamente (Davýdov, 1978). En las próximas páginas, primero comenzaremos por el análisis del papel del pensamiento empírico en la psicología y después, presentaremos las formas de cambiar y revolucionar, hacia una psicología transformadora con bases en la dialéctica materialista.

2. Pensamiento Empírico como un pilar de la psicología tradicional

La psicología tradicional históricamente se ha ocupado de elementos externos y fragmentados de los fenómenos que estudia. Esto es una característica esencial del pensamiento empírico, donde las únicas maneras de conocimiento son las que provienen directamente de la manera observable o medible, hacia un conocimiento objetivo. La supuesta científicidad y objetividad que se sustenta en la cercanía del dato real, desaparece cuando se realiza el ascenso de lo particular a lo general. Los elementos observados cobran vida más allá de las relaciones donde existen, separándose del fenómeno en cuestión para volver a ser conjugados a espaldas de la realidad, desde conjugaciones posibles teniendo en cuenta la lógica formal y el desarrollo del proceso estudiado (Davýdov, 1978).

La psicología transformadora

Desde el pensamiento empírico quedan fuera el desarrollo, los movimientos, la transformación del fenómeno estudiado con todas sus complejidades. La diversidad de la realidad aparentemente contradictoria, donde la misma esencia se expresa con diferentes formas de manifestación, así como los parecidos externos, contiene en sí diferentes vías de desarrollo, pues responde a diferentes fenómenos que quedan lejos de su alcance. Las ciencias organizadas desde el pensamiento empírico, como ocurre en la psicología, demuestran la veracidad de las palabras de Marx acerca de “Si la esencia y la forma de manifestación de las cosas coincidiesen, sobraría toda ciencia”, (K. Marx; F. Engels citado por Vygotski, 1997 p. 563) indican que solamente haría falta una gran recogida de datos estadísticos. Ello se hace patente en la psicología tradicional que en la actualidad deja huellas de su proceder en toda su labor, principalmente en su metodología y en sus conclusiones.

El pensamiento empírico y su forma de generalización y abstracción han sido tan extendido en la ciencia psicológica de manera hegemónica, que en diversas ocasiones parecería que es la única manera que existe. Profundicemos un poco en cómo se forma el concepto en este, qué significa generalizar y abstraer en este sentido. El concepto del pensamiento empírico únicamente viene de la empírea y la representación. Es la elaboración que se forma de la generalización y abstracción de un conjunto de representaciones de objetos aislados e individualizados. El concepto parte de muchas percepciones de diferentes objetos en un momento dado. De estas disímiles representaciones se abstraen los rasgos que más se repiten entre este grupo de objetos escogidos. Estos rasgos comienzan a existir por sí solos, separándose del objeto que los contenía. La conceptualización no es más que la enumeración de estos rasgos comunes, no necesariamente esenciales, sin que tengan ninguna relación más allá de la formal, ni jerarquización que responda a las relaciones reales de existencia.

El concepto es un conjunto de rasgos enumerados bajo un signo, una nomenclatura nueva, a la cual se deben sumar todos los objetos que respondan a tales características (Davýdov, 1978). Por esta razón en disímiles ocasiones se reconoce la teoría como especulación de los datos encontrados empíricamente. En el proceso de lo particular a lo general se rompe la credibilidad del dato, para hacer de la teoría no más que una especulación posible. La teoría se convierte entonces en una cuestión ideal, que no aporta nada nuevo al conocimiento del objeto de estudio y su movimiento. El pensamiento empírico responde a un momento de desarrollo de las ciencias centradas en lo aparente. En la biología, antes de realizar su cambio al estudio de la génesis, se realizaba de esta manera.

Cuando predominaba el punto de vista del fenotipo en la biología –antes de Darwin- la ballena se incluía dentro de los peces, pero no dentro de los

mamíferos, porque en la estructura externa del cuerpo y por la permanencia durante toda la vida en el agua, es decir, en el aspecto del fenotipo, la ballena tiene mucho más en común con el tiburón y el lucio que con el ciervo y la liebre, aunque en el aspecto del genotipo, es decir, desde el punto de vista del desarrollo de las diferentes relaciones que determinan su vitalidad, la ballena es un mamífero y no un pez. Quien reconoció a la ballena como un pez puso como base de esta afirmación su observación incorrecta, y no supo interpretarla correctamente. Lo mismo ocurrió en la biología, cuando Darwin creó su teoría genial de la evolución y con esto dio la posibilidad de pasar del fenotipo, al punto de vista condicional genético, aspectos que experimentó o debe experimentar cada ciencia, lo mismo debe hacer ahora la psicología” (Vygotski, 1989 p. 10) y también la psicología en general.

Para la biología son esenciales las relaciones que posibilitan el mantenimiento de la vida del individuo y de la especie. Este descubrimiento hace que todo el sistema de conocimiento se reorganice brindándole un nuevo lugar al dato empírico de manera jerárquica. La biología, con su desarrollo, logra sacar de lo común, lo que más se repite, el dato que te da la estadística, lo esencial para su objeto de estudio, logrando llegar a conclusiones verdaderas. Las conceptualizaciones que presenta están guiadas por las esencias, encontrando en ellas su núcleo central.

En la ciencia de la biología se ve mucho más claro que en la psicología, pues estamos en presencia de un camino recorrido, un conocimiento cimentado en los pilares de dicha ciencia. A todos, hasta los que no entiendan el porqué de la ejemplificación anterior, les parecería extraño en la actualidad no contemplar a la ballena como un mamífero. Sin embargo, el problema va mucho más allá de la mera clasificación, pues si se tratara a la ballena como un pez, no se podrían realizar ninguna de las acciones de cuidado y conservación de la especie que hoy se realizan. Todo lo contrario, se estaría atentando contra su vida y su existencia como especie en el planeta. ¿Cuál es el estado de la psicología? Para responder esta pregunta analizaremos la forma de construir los conceptos y categorías, las relaciones entre ellos y su impacto en la práctica profesional.

Una muestra del pensamiento empírico en la psicología tradicional son los manuales estadísticos de diagnóstico (DSM). En los DSM la Asociación de Psicólogos Americana (APA) se intenta unificar los criterios diagnósticos en todo el mundo, exponiendo una referencia para clasificar a las personas, apoyados principalmente en análisis estadísticos de la prevalencia de algunas entidades diagnósticas en la población mundial. En los DSM se presentan los rasgos comunes de las entidades como guía para futuros diagnósticos.

Usted puede buscar cualquiera de las entidades diagnósticas y encontrará un conjunto de criterios sin relación ni jerarquía entre ellos, que le permiten clasificar a la persona estudiada según esos patrones, así se arriba a un

La psicología transformadora

diagnóstico clasificatorio. Como parte del proceso y para mayor certeza del mismo en los DSM, los profesionales deben realizar diagnósticos diferenciales para distinguirlos de otras entidades diagnósticas con elementos comunes. Sin embargo, esta diferenciación se realiza teniendo en cuenta los elementos comunes, que no necesariamente son los esenciales. Los errores de solapamiento son frecuentes, algunos advertidos en los mismos manuales, aunque solamente se da solución a medias, pues donde antes existía un solapamiento, ahora existe la adjudicación de varias entidades diagnósticas a la misma persona.

Una de las categorías que aparecen en los DSM es la discapacidad intelectual, que sirve de sobrada manera para presentar un problema genérico de lo que sucede con las entidades expuestas en estos glosarios diagnóstico. Sobre la discapacidad intelectual existe un consenso entre la comunidad científica de psicólogos y psiquiatras, por lo cual lo que ella muestra sirve como buen indicador del trabajo general de toda la psicología tradicional.

„La discapacidad intelectual se caracteriza por limitaciones significativas tanto en el funcionamiento intelectual como en el comportamiento adaptativo, que se expresan en las habilidades conceptuales, sociales y de adaptación práctica. La discapacidad se origina antes de los 18 años“.
(Schalock, 2009, p. 24).

Dicha definición reúne los elementos comunes que se van a tomar en cuenta en el DSM 5, para guiar a profesionales adiestrados en el diagnóstico de personas que puedan presentar dicha particularidad en el desarrollo. Los tres criterios que deben cumplir las personas para entrar en esta categoría son los siguientes:

„A: Deficiencias de las funciones intelectuales, como el razonamiento, la resolución de problemas, la planificación, el pensamiento abstracto, el juicio, el aprendizaje académico y el aprendizaje a partir de la experiencia, confirmados mediante evaluación clínica y pruebas de inteligencia estandarizadas individualizadas.

B: Deficiencias del comportamiento adaptativo que producen fracaso del cumplimiento de los estándares de desarrollo y socioculturales para la autonomía personal y la responsabilidad social. Sin apoyo continuo, las deficiencias adaptativas limitan el funcionamiento en una o más actividades de la vida cotidiana, como la comunicación, la participación social y la vida independiente en múltiples entornos tales como el hogar, la escuela, el trabajo y la comunidad.

C: Inicio de las deficiencias intelectuales y adaptativas durante el período de desarrollo“.(American Psychiatric Association, 2013. p. 17).

En el concepto de discapacidad y sus pautas para el diagnóstico, se encuentran diferentes elementos a medir, para conocer si la persona tiene esta condición. Esta definición está planteada en negativo, pues plantea lo que no tienen las personas con discapacidad. Al solamente medir elementos aislados contra la norma, solamente se constata la diferencia negativa con el resto de la población, según los test estandarizados. Sin embargo, no se sabe nada nuevo del desarrollo de las personas con discapacidad intelectual, nada de lo particular dentro de lo general, más allá que un signo de menos. Poder señalar las diferencias en negativo, no permite comprender las vías de desarrollo de eso que se está midiendo.

El concepto de discapacidad y su tratamiento en los diferentes DSM, lamentablemente no es un caso aislado en la ciencia de la Psicología. Este ejemplo se podría situar en cualquier definición elaborada desde la psicología tradicional. La mera enumeración de elementos que no encuentran una relación real, en tanto muestre la vida de las personas, lo que Politzer (1965) llamó el drama humano, es consecuencia del pensamiento empírico.

La situación puesta como ejemplo, se repite en gran parte de la producción científica con respecto a esta condición de vida. En los diferentes artículos se muestra la fragmentación de la definición conceptual. Una vez presentada la definición, se prosigue presentando por separado de cada una de las dimensiones contenidas en el concepto, las cuales no tienen ni relación ni jerarquía. Por ejemplo, ¿en qué consistió el cambio de la definición Retraso Mental a Discapacidad Intelectual? Un cambio en la manera de llamarlo más a tono con los tiempos que se estaban viviendo y las nuevas definiciones de la Organización Mundial de la Salud (OMS) de la discapacidad, buscando que la nominalización fuera menos despectiva para las personas y en el aumento de una de las dimensiones que se suma a las ya existentes: la dimensión Participación, Interacción y Roles Sociales (Verdugo, 2002). Estamos de acuerdo con esto, pero no significa un cambio a las situaciones reales que viven las personas con discapacidad y que hoy en día, los pone a ellos y a sus familias, en situación de vulnerabilidad. Los científicos, en esta ocasión, se comportaron como aquellos constructores que para arreglar una construcción nada más pintan su fachada. Los habitantes de los edificios que vieron su llegada contentos, pues significaba el cambio y el mejoramiento de las condiciones de vida de su vivienda donde posiblemente nacieron, al final del trabajo admiran la fachada más bonita, con un profundo sentimiento de engaño, pues la situación de su día a día sigue igual que antes de ser pintada la fachada.

La separación de la realidad de los conceptos definidos por la psicología tradicional, se hace más evidente cuando estudiamos las razones y las consecuencias de la aparición de la nominación de discapacidad intelectual. Todas las razones fueron externas y no vinculadas a un mayor conocimiento de las personas que viven con esta condición. Una de las causas es una

La psicología transformadora

evidencia irrefutable de la artificialidad del concepto, es el cambio arbitrario de la puntuación del Coeficiente de Inteligencia (CI) para el diagnóstico de esta entidad, que si bien deviene del dato empírico una vez abstraídos los diferentes rasgos comunes, estos funcionan con total independencia.

Ante la problemática de muchas personas diagnosticadas dentro de esta entidad, entre ellas muchas personas de las consideradas minorías, se decide incrementar la puntuación de los test de las pruebas de inteligencia de 70 a 75, como marcador de la existencia de una discapacidad intelectual. (Verdugo, 2002) ¿Solamente con la puntuación esta gran cantidad de personas comprendidas en este rango mejoraron sus problemas? Esto muestra que esta puntuación no responde a la existencia de una comprensión cualitativa del indicador que refiera algo significativo acerca de las personas con discapacidad intelectual. La discapacidad intelectual se termina develando como una mera comparación cuantitativa con respecto a la norma, donde las fronteras pueden cambiar por necesidades estadísticas de representación social. Pudiéramos estar llegando a “la solución” del problema de la discapacidad intelectual con los grandes problemas mundiales que existen en torno a la educación, si al estar menos preparados todas las personas del mundo, las normas estandarizadas bajarán. Entonces existirían menos personas con discapacidad intelectual, aunque existirían más personas problemáticas en el desarrollo de los procesos psicológicos y las posibles consecuencias reales para su vida. Esta es la paradoja de la abstracción y la artificialidad del concepto de discapacidad intelectual que es un representante de los demás conceptos de la psicología tradicional.

El problema del mero estudio de los elementos por separado, no compromete solamente la clasificación, llegando a conclusiones erróneas. Sino que complica la comprensión de las esencias de los fenómenos estudiados y su posible transformación. Vygotski (1993) señaló la necesidad de dar el salto cualitativo del estudio de elementos a unidades de análisis, poniendo un ejemplo de la química que resulta ser muy ilustrativo en este sentido, algo que está presente por todas partes en el edificio construido por la psicología tradicional.

„El primer procedimiento de análisis psicológico se puede denominar de descomposición de conjuntos psíquicos complejos en sus elementos. Cabe (pág. 17) compararlo con el análisis químico del agua por descomposición en hidrógeno y oxígeno. Lo esencial de este tipo de análisis consiste en que obtiene, como resultado, productos de naturaleza distinta a la del conjunto analizado, elementos privados de las propiedades inherentes al conjunto pero dotados de otras nuevas e insospechadas en aquél. Al investigador que en su deseo de resolver el problema del pensamiento y el lenguaje lo descompone en uno y otro, le sucede exactamente lo mismo que sucedería a quien, buscando la explicación de cualquiera de las propiedades del agua, por ejemplo, por

qué extingue el fuego, o por qué es aplicable a ella el principio de Arquímedes, recurriese a descomponerla en oxígeno e hidrógeno como recurso para explicar dicha propiedad. Descubriría extrañado que el hidrógeno arde solo y que el oxígeno mantiene la combustión y nunca podría explicar, a partir de las propiedades de los elementos, las propiedades que identifican el conjunto. Igualmente, la psicología que buscando las propiedades significativas del pensamiento lingüístico inherentes a él precisamente como conjunto, lo descompone en elementos, buscará después en vano las características de la unidad propias del conjunto. Durante el proceso de análisis se habrán evaporado, volatilizado, y al investigador no le quedará otro remedio que buscar la interacción mecánica externa entre elementos para recomponer, siguiendo procedimientos meramente especulativos, las propiedades desaparecidas durante el proceso de análisis, pero pendientes de explicación". (Vygotski, 1993, p. 23).

La psicología tradicional va un poco más allá en el camino inverso, que la aleja del conocimiento del drama humano de las personas. Los científicos no solamente analizan los elementos por separados teniéndolos que relacionar posteriormente de manera mecánica, sino también cambian sus elementos a voluntad sin tener en cuenta la relación con el fenómeno real estudiado o que, en algún momento, se quiso estudiar, como se muestra en el Coeficiente de Inteligencia.

Otra problemática que expone las limitaciones del pensamiento empírico para comprender a cabalidad y transformar su objeto de estudio, teniendo un impacto significativo en las vidas de estas personas, sus familias y la sociedad en general, es la gran incidencia de discapacidad intelectual en las personas con autismo. Hay estudios que marcan que hasta un 50% de la población de personas con autismo, presentan una discapacidad intelectual (Martos et al., 2018). Estos estudios no se respaldan en una mejor comprensión de las esencias del autismo y sus posibilidades de desarrollo. Todo lo contrario, se basan en la cuantificación del Coeficiente de Inteligencia (CI), como brújula de todo el pensamiento científico.

Nadie afirma que el autismo y la discapacidad sean lo mismo. Concretamente apuntan a los señalamientos en el DSM 5, que no se debe solapar la existencia del autismo con la discapacidad intelectual, pues son entidades diagnósticas deferentes. Sin embargo, para encontrar esta prevalencia optan por sumar las dos entidades diagnósticas, presentado la comorbilidad entre ellas. Realmente no solapan el diagnóstico de autismo con la adicción, algo peor solapan el conocimiento posible de las esencias y disímiles mediaciones que existen en el desarrollo de las personas que viven dichas problemáticas, tanto personas con autismo como personas con discapacidad intelectual, erigiendo en el trono a un solo elemento, el CI. Un termómetro que vaticina pronósticos y futuros de las personas. Nuevamente ¿cómo solucionamos el

La psicología transformadora

problema de la clasificación, pues ese es su problema real y no las dificultades que tienen estas personas en su vida diaria?

„Parece que el hecho de que la prevalencia de discapacidad intelectual haya disminuido en los casos de Trastorno del Espectro Autista (TEA) puede relacionarse con un mayor acceso a medidas de CI no verbal, en las que las personas con TEA con problemas del lenguaje podrían obtener puntuaciones más elevadas“. (Martos et al, 2018, p. 42).

Sería interesante preguntarse si los problemas en la vida cotidiana de esas personas y sus familiares han disminuido.

En el reinado del Coeficiente de Inteligencia, este transita libremente sin ataduras de la discapacidad intelectual al autismo, como un elemento solitario que se presta para vaticinios por sí solos. En el lugar donde debiera existir una explicación psicológica sitúan un análisis estadístico correlativo y de promedios, de esta manera CI se correlaciona con los genes y presenta su estabilidad en el tiempo. Esto va en contra de los propios conocimientos de estadísticas que explican que una correlación no representa causalidad, varios fenómenos pueden correlacionar sin tener una relación causal entre ellos.

De todo este estudio sacan una conclusión, lamentable para las familias y las propias personas que viven con esta condición de ser diagnosticados con autismo y discapacidad intelectual, pero interesante para demostrar las limitaciones de este enfoque, para la posibilidad del desarrollo y la transformación de la realidad.

„Conocer con mayor claridad las posibles variaciones del CI durante la primera infancia y la relación entre esa variabilidad y la manera en la que se manifiesta el cuadro en los primeros años de vida, permitiría a los clínicos hacer mejores predicciones acerca del pronóstico y evolución futura de estos niños y ayudaría a las familias a ajustar sus expectativas “. (Martos et al, 2018, p. 43).

En cuanto al día a día de las personas, sus sufrimientos reales y humanos, lo que tienen estas investigaciones es la invitación de conformarse y resignarse con lo que le tocó y que pueden vaticinar que mientras su hijo vaya creciendo surgirán otros problemas para los cuales la ciencia no tiene solución. La psicología tradicional se resigna a, meramente, nombrar y señalar lo que en el día a día los padres han aprendido en cada minuto: las características de sus hijos, sus peculiaridades individuales.

Hay varias preguntas necesarias que se deberían hacer todas las personas inmiscuidas en este proceso de clasificación, tanto profesionales como personas o familias que reciben este servicio: ¿qué aporta este diagnóstico clasificatorio a la persona? ¿Cómo, con esta información, estaríamos más preparados para ayudar a estas personas? La mera clasificación no aporta

nada nuevo a la vida de las personas, ni a la relación profesional más allá que una etiqueta y posibilidades de recoger los datos estadísticamente; aunque siempre habrá alguien que considere el conocimiento del nombre del diagnóstico como una guía principal en la intervención, pues pueden obviar toda la singularidad del desarrollo de la persona por su inclusión en un grupo constituido por una definición. La persona ha sido clasificada en un grupo, del cual la ciencia ha dicho algo y ha realizado investigaciones. El problema no es la clasificación en sí, ni la definición que ella trae consigo, sino el contenido de dicha definición, su desarticulación con un sistema de conocimientos en general y la forma artificial de llegar a ellos. Esta definición no aporta nada acerca de los vínculos en los cuales se ha desarrollado la persona, ni como se ha llegado a lo que hoy se consideran criterios diagnósticos, para su pertenencia en tal categoría.

Sin embargo, vamos a seguir el camino de aquellos que encontraron una guía principal en la clasificación. Entonces, es necesario abarcar para el análisis, como la ciencia ha arribado a información significativa sobre esas entidades diagnósticas que se agrupan en los DSM, la supuesta brújula valiosa para guiar el trabajo. Este es otro aspecto revelador para la comprensión de los alcances de la psicología tradicional, la psicología imperante en la actualidad.

Si usted busca cualquier investigación en Internet, con independencia de los buscadores, encontrará una preponderancia de investigaciones realizadas sobre una categoría aislada en un grupo tipo, que puede ser conformado por la pertenencia a una entidad diagnóstica o tener en común características externas como la edad, la ubicación geográfica, o la situación problemática. Hallará investigaciones que tratan sobre la autovaloración de los adolescentes de tal lugar o el proceso de percepción de las personas con discapacidad intelectual.

En la generalidad de las investigaciones encontramos un estudio fragmentado de la realidad desde una categoría aislada, se estudia a la categoría no a las personas. No se alarme de que algún investigador deseche datos muy interesantes por no corresponderse a la categoría estudiada, sustituyendo la complejidad del fenómeno, casi siempre con alguna categoría que sea posible de medir por los diferentes instrumentos que los investigadores tienen a su alcance. La medición es lo importante, no se repara en cómo se desarrolló esa categoría, pues ellas no tienen desarrollo en la ontogenia, ni en la filogenia.

¿En qué marco se estudia esta categoría aislada? La frontera del estudio es la población que será representativa por una muestra. La selección de la muestra, muchas veces es lo primero que se tiene de la investigación y ésta se realiza desde el presupuesto de que las cualidades externas pueden servir como un principio homogenizador de las personas, una manera de ampliar los resultados a toda una población. En la selección de la muestra no se repara

La psicología transformadora

en la relación que tienen los criterios de selección de la muestra con el objeto de estudio.

Al saber el profesional algo de la autovaloración de los adolescentes de tal lugar, si está trabajando con un adolescente de la misma población, podría realizar inferencias de que todos los adolescentes de ese mismo lugar, deben tener los mismos procesos autovalorativos. De igual manera se comporta el conocimiento de la percepción de las personas con discapacidad intelectual de tal rango etario, desde el cual se realizan inferencias para el resto de la población. Lo único que se puede hacer es identificar, señalar que existe un parecido externo con lo estudiado. Digamos que la guía que ganan los especialistas en dichas investigaciones es el conocimiento parcializado que solamente se volverá a dar en condiciones improbables y solamente será cierta cuando se relacionen las condiciones de una manera particular que se desconoce, pues no fue parte de las investigaciones realizadas. En el mejor de los casos se podrán acercar al conocimiento descriptivo de una porción de la realidad y del fenómeno estudiado que mantendrá oculta, con esta forma de investigar, las disímiles mediaciones que suceden en ella, contemplando y dejando que las situaciones sigan su propio cauce.

Lo anterior, es paradójico, pues el fenómeno que estudia la psicología es condicionado históricamente por los seres humanos, aunque en muchas ocasiones no conocemos de qué modo y el pensamiento empírico nos invita a mantenernos sin ese conocimiento, pues al trabajar con personas debemos tener en cuenta que no son un objeto, una madera o un mármol, en el cual impactamos sin ninguna elección posible de estas materias. Los seres humanos siempre inciden y de alguna forma participan en cierta manera en las posibles incidencias que queremos realizar en torno a ellos. ¿Estamos en mejores condiciones de trabajar con estas personas agrupadas en la entidad diagnóstica? ¿Estamos en mejores condiciones de brindar algo nuevo a su situación, para que ellas puedan hacer algo diferente de lo que han hecho hasta ahora?

Esto nos devuelve a un punto anterior, ¿qué aportó la clasificación y el señalamiento de entidad diagnóstica? ¿Será un problema de lo que sabemos hasta el momento de esas entidades diagnósticas?, como quieren hacernos ver muchos investigadores acerca de diferentes padecimientos. Ante estos fenómenos se cruzan de brazos o buscan intervenciones paliativas, ya que no se ha encontrado la causa primaria que se puede extirpar para eliminar el padecimiento de raíz y así ninguna persona lo tendría que sufrir. El padecimiento, la enfermedad o la condición, como quieran llamarle, desaparecerían de tajo como algo únicamente malo que se pudo extirpar y que nada nos enseña sobre los seres humanos en general y la sociedad donde viven. Las ciencias siempre están en desarrollo y es normal que no tengan todas las soluciones. Sin embargo, en estos temas estamos en

presencia de otro fenómeno del desarrollo de las ciencias, donde no podemos segmentar el problema hacia el diagnóstico o las investigaciones, pues ambas cuestiones son expresiones de la misma problemática: la manera en que se arribó a las entidades diagnósticas y que guió la metodología para realizar las investigaciones, el pensamiento empírico.

Esta situación no es privativa de las entidades diagnósticas que aparecen en los diferentes DSM, ni de la psicología especial como una rama de la psicología. En todas las ramas de esta ciencia encontramos el estudio de elementos aislados, sacados artificialmente de las relaciones reales de existencia y vueltos a unir de manera mecánica o de manera estadística para dar imagen de conclusiones científicamente validadas. Este estado de la ciencia, cuando más, ayuda a acompañar la realidad, tergiversando cada vez la comprensión de las relaciones internas que son el sustento de su existencia, desarrollo y movimiento. El descubrimiento de esas relaciones reales de existencia es el motivo de toda ciencia, entre ellas de la psicología.

3. Otro enfoque de la psicología basado en el pensamiento dialéctico materialista.

Las ciencias tienen un lugar interesante en el mundo. Ellas intentan comprender las formas y condiciones de existencia de los fenómenos que estudia para transformarlos. Las ciencias intentan develar las lógicas de movimiento de los procesos comunes y diversos para desde este aprendizaje de su objeto de estudio, posibilitar la aparición de nuevos procesos que se encuentran en potencia, pero no se han manifestado hasta el momento. El trabajo de las ciencias sería develar las condiciones de los procesos, para crear mundos soñados. El desarrollo de la ciencia apunta siempre a algo desconocido para el sentido común, sin embargo, posible y objetivamente significativo, cuando sucede más allá de lo supuestamente esperado por todos. La ciencia muestra el poder del pensamiento al servicio de la humanidad para la solución de sus problemas desde sus explicaciones.

Existe un pasaje muy demostrativo para explicar cómo el buen análisis descubre cuestiones sorprendentes que salen de lo esperado, pero en tanto suceden, muestran que eran posibles. Es un fragmento del libro *Anti-Dühring* de Engels (1963) que explica lo sucedido en un combate de Napoleón contra todo simple pronóstico matemático y expone la mutación cantidad por cualidad, uno de las leyes descubiertas por la dialéctica materialista.

„Napoleón describe el combate de la caballería francesa, de jinetes malos, pero disciplinados, contra los mamelucos, indiscutiblemente la mejor caballería de la época en combate individual, pero también indisciplinada:

La psicología transformadora

“Dos mamelucos sobrepujaban indiscutiblemente a tres franceses; 100 mamelucos hacían frente a 100 franceses, 300 franceses eran superiores generalmente a 300 mamelucos y 1000 franceses derrotaban siempre a 1500 mamelucos“. (Engels, 1963 p.156).

El mismo autor indica:

„De igual modo que, según Marx, se necesitaba una cantidad mínima determinada, pero variable, de valor de cambio para posibilitar su transformación en capital, así también para Napoleón era menester una dimensión mínima determinada de la sección de caballería para permitir que la fuerza de la disciplina, que reside en el orden cerrado y la aplicación según un plan, manifestarse y llegar incluso hasta la superioridad sobre masas mayores de caballería irregular, mejor montada y de mejores jinetes y guerreros y por lo menos del mismo valor personal“. (Engels, 2014 p.195).

¡Qué maravilloso e inesperado final histórico de este combate! Si alguien hubiera presentado las condiciones de superioridad de los mamelucos individualmente y en número contra los franceses pocos hubieran apostado por el triunfo de los franceses. Sencillamente eran mejores y eran más. Sin embargo, unos pocos hubieran reparado en el rasgo de la diferencia en cuanto a la disciplina en estas dos tropas. No como un rasgo más, sino como un rasgo que, en relación, pudiera cambiar los acontecimientos. Este, sin lugar a dudas, debe ser el lugar de la ciencia que logra encontrar la relación real entre las cosas inesperadas, pero existentes en la realidad. La ciencia encuentra la unidad en la diversidad y se guía por lo existente y potencial para la transformación.

Este proceso está fuera del alcance del pensamiento empírico que empieza y termina en lo aparente; se necesita, para ser descubierto, otra forma de generalización, abstracción y de organización en el proceso de obtención del conocimiento, que lo encuentra en el pensamiento dialéctico materialista.

No nos hemos olvidado, la ciencia que nos ocupa en este artículo es la psicología, por lo cual volvemos a ella desde esta perspectiva. Vamos a presentar como el desarrollo de la psicología desde el pensamiento dialéctico materialista permite la transformación, guiado por las disímiles mutaciones existentes en los procesos psicológicos. De esta manera descubren las condiciones para el conocimiento potencial adelantándose al presente y diseñando posibles futuros. Este último punto es esencial pues el movimiento y sus posibilidades de transformación se encuentran en la realidad, el pensamiento científico solamente tiene que conocerlo tan bien que le permita guiarlo a expresiones insospechadas.

En el desarrollo de la psicología existen varios científicos que trabajaron en este camino, con irrefutables logros en la transformación en sus praxis. Vamos

a poner un ejemplo de uno que no trabajaremos a profundidad, pero donde se pueden encontrar puntos de contacto en las esencias, con las propuestas en las que sí profundizaremos, más adelante. Pichón Riviere psiquiatra fundador de la Psicología Social desde el Psicoanálisis muestra en su praxis, adelantos sorprendentes, todavía hoy para la psiquiatría en general.

Pichón Riviere (1995) comienza a implementar en el manicomio donde trabajaba, una forma de trabajo grupal que permitió insertar a las personas hospitalizadas en la institución, en la labor de enfermería, ante la falta de enfermeros profesionales por la reducción considerable de los recursos presupuestados al hospital. Con esta labor, no sólo logro la inserción de estas personas, sino que encontró que esta labor ayudaba a su situación. Dicha manera de organizar la tarea contribuía a un mejor anudamiento de estas personas con la realidad, representando una mejoría significativa en su condición mental. Los pacientes llegaban a ser mejores cuidadores de sus compañeros de hospitalización que los enfermeros profesionales en general pues eran más humanos.

Esta experiencia es una de las fuentes del nacimiento de los Grupos Operativos y muestra que las causas y las condiciones de permanencia de las enfermedades mentales se encuentran en los vínculos, más allá que en la mera biología de la persona. Allí donde otros presuponen una herencia biológica, Pichón Riviere (1980) encontraba una herencia social. La persona que padece la enfermedad mental es el depositario de las ansiedades del grupo familiar que lo interna para no saber de ellas, por lo cual, para el restablecimiento de la persona, es necesario trabajar con el grupo de origen y con los vínculos que la existencia de este grupo presupone. Este autor llega a explicar que la manutención del estado enfermo y su falta de tratamiento no está solamente en la familia, sino también en los profesionales que evitan el vínculo propuesto por la persona enferma mental, por miedo de hacerse cargo de lo que el enfermo deposita en él, pues le señala a su posible propia locura. Refiere en su libro la teoría del vínculo que los catatónicos siempre están buscando comunicar, pero no encuentran con quien.

Las transformaciones propuestas a la praxis de la psiquiatría y a la psicología social son muchas. El pensamiento dialéctico materialista le permitió enfocar su praxis de tal manera que rompe con el estudio de la persona individual, para ver su constitución en las relaciones interpersonales, llegando a comprender que el origen de lo inconsciente se encontraba en el vínculo, dando un salto cualitativo a lo descubierto por Freud, pero que magistralmente reconoce que este salto cualitativo ya se encontraba en potencia en lo develado por el propio Freud (ibidem).

Cada uno de estos descubrimientos apunta al proceso de formación y permanencia de la enfermedad mental. Estos presentados muy sucintamente señalan condiciones necesarias e imprescindibles del movimiento de la

La psicología transformadora

enfermedad mental, como una de las expresiones de la manifestación de la subjetividad y lo psicológico. Al conocer ello, al estudiarlo a profundidad, no solamente sus conclusiones, también la forma de llegar a ellas, estamos en mejores posibilidades de saber cuáles son las condiciones que debemos crear para la transformación de esta situación. Tampoco se caracterizó la enfermedad mental desde la suma de los elementos constituyentes que permitieran su medición e identificación y clasificación de las personas. Aquí no se presenta la enfermedad mental de una vez para siempre acompañada de diferentes factores de riesgo y después con todos estos elementos se genera una teoría de la misma, para lo que en general no encuentran explicación, ni solución se le achaca a otra ciencia, la biología. Aquí no se realiza un análisis desde el pensamiento empírico sino desde el pensamiento dialéctico encontrando que la esencia está en los vínculos internos y externos de las personas que participan en este objeto de estudio.

Pichón Riviere (1980; 1995) supera cualitativamente el dato empírico y apoyándose en él da un salto que le posibilita la transformación a horizontes no imaginados por el sentido común, ni por muchos psiquiatras y psicólogos. Al observar y trabajar los vínculos internos y externos que existen en la vida de las personas psiquiátricas, descubre las condiciones de su movimiento encontrando una explicación y las líneas necesarias para continuar su investigación. Todas las transformaciones que Pichón Riviere (íbidem) logra constituir en su praxis encuentran su origen en la utilización de la dialéctica materialista y el psicoanálisis.

Ahora continuaremos presentando el pensamiento dialéctico materialista en la psicología desde el enfoque histórico cultural, pues Vygotski hace un uso tan preciso de las lógicas dialécticas en el objeto de estudio de la psicología que muestra a cada paso cómo se debía estructurar dicha ciencia para alcanzar su desarrollo. Vygotski usa las lógicas de la dialéctica para encontrar un camino en la solución de la crisis de la psicología. La crisis presente en la actualidad e imposibilita que nuestra ciencia tenga un papel fundamental en la solución de las problemáticas que presentan las personas en su drama humano, asunto del cual esbozamos algunas características en la primera mitad de este artículo.

Para poder entender a cabalidad este proceso de desarrollo científico hay que situarse en que encontró Vygotski en la dialéctica materialista, pues la manera de usarla define si realmente se está haciendo dialéctico en el proceso. El fundador del enfoque histórico cultural apunta que han existido muchos intentos de realizar este trabajo que han perdido el camino, pues han querido encontrar en el Capital, y en otras obras del marxismo respuestas hechas para la psicología. De esta manera ponen la lógica dialéctica en el mismo lugar que la lógica formal obteniendo de este proceso un verbalismo escolástico que de nada contribuye al salto cualitativo que aporta la dialéctica materialista al

desarrollo de las ciencias y en particular a la psicología, desvirtuando en este proceso la propia dialéctica materialista que debe ser descubierta en el fenómeno de estudio no imponérsela como una camisa de fuerza. Conviene señalar lo indicado por el autor: "La fórmula de Engels de no imponer a la naturaleza los principios dialécticos, sino derivarlos de ella" (K. Marx, F. Engels, citado por Vygotski, 1997 p.572).

Las palabras del propio Vygotski reúnen el aporte verdadero que le brinda la dialéctica materialista a la psicología. En el resto del artículo expondremos como se evidencia este aporte en la construcción de las bases del enfoque histórico cultural, lo cual le permitió encontrar esencias del fenómeno psicológico que estaban en los datos de la psicología tradicional de su tiempo pero que había podido extraer al estar mirando con otros espejuelos y que lamentablemente en la actualidad tampoco se comprenden, se usan sus ideas como un manual y no como lo que deberían ser una guía para el trabajo. Vygotski (1997) expresa:

„Lo que se puede buscar previamente en los maestros del marxismo no es la solución de la cuestión y ni siquiera una hipótesis de trabajo (porque éstas se obtienen sobre la base de la propia ciencia), sino el método de construcción (de la hipótesis. R.R.). No quiero saber de momio, entresacando un par de citas, qué es la psique, lo que deseo es aprender en la globalidad del método de Marx, cómo se construye la ciencia, cómo enfocar el análisis de la psique“. (p. 575).

De eso se trata de utilizar el método dialéctico para construir la ciencia de la psicología y así descubrir las propias esencias del fenómeno de la psique, sus diferentes manifestaciones, formas de expresión y las condiciones que intervienen en este complejo proceso. Descubrir sus disímiles cambios, metamorfosis y mediaciones y así poder arribar a las categorías necesarias para construir la ciencia y continuar el análisis.

Cuando se estudia las relaciones reales de existencia de los fenómenos, de una manera que estos puedan ser develados, se está trabajando desde el desarrollo del pensamiento dialéctico materialista. Es estudiar las relaciones dialécticas que se encuentran en la naturaleza, en la historia, en la sociedad y en lo psíquico. Esta es otra manera de realizar el acto del pensar. Aquí se parte del dato empírico, pero se organiza la investigación para que la empírea pueda develar con ayuda del pensamiento, su movimiento y su esencia. Se busca dentro de la diversidad la esencia, sin que esta signifique una manifestación directa, pues se reconoce que la esencia puede manifestarse de formas diferentes según las condiciones de existencias, las cuales al cambiar cambiarían su manifestación. La ciencia conoce que hay fenómenos muy diferentes en su fenotipo que proceden del mismo genotipo, y también hay fenómenos muy semejantes en su fenotipo que proceden de genotipos diferentes condicionando sus posibilidades de movimiento según su esencia.

La psicología transformadora

Desde la lógica dialéctica materialista prepara las condiciones de la investigación para que este proceso pueda ser objetivado.

En el pensamiento dialéctico materialista, la generalización no busca lo común desde un inicio en el dato empírico, sino que prepara para encontrar lo esencial en la diversidad de procesos en movimiento que estudia, abstrayendo entonces las relaciones esenciales y sus diferentes formas de manifestación, con sus transformaciones y cambios propios del desarrollo. Los conceptos y categorías no son una sumatoria de elementos, sino la relación entre la esencia y sus manifestaciones según las condiciones de existencia donde existe una jerarquía que permite diferenciar lo esencial de lo común, pues lo esencial va a determinar, aunque sea un solo caso. Siempre que se muestren esas condiciones, por muy extraño y poco esperado que nos parezca el resultado va a suceder porque tiene dentro el movimiento singular que lo constituye, su génesis. Aquí el concepto no se empobrece a medida que se hace más abstracto, como plantea la lógica formal al plantear una reducción de los rasgos, sino el concepto se enriquece pues contiene cada vez más la relación entre los fenómenos que estudia encontrando dentro de la diversidad, la unidad que posibilita aprender de lo diferente.

La teoría no es una supuesta especulación al ser la combinación arbitraria de elementos separados, como sucede en el pensamiento empírico, sino es la explicación que emana del conocimiento de las leyes propias de movimiento existentes en el fenómeno y por lo cual brinda sus posibilidades de transformación si se reúnen tales condiciones, aunque estas no sea lo más esperado como sucedió en la derrota de Napoleón, al frente de los mamelucos contra los franceses, brindando así el camino para poder diseñar su transformación.

Los científicos no crean el movimiento de los objetos que estudian, este movimiento existe con independencia de que lo investiguemos o no, de que lo conozcamos o no, tener la explicación de cómo sucede nos permite estar en mejores condiciones de incidir en él. Esto es lo que le hace falta a la psicología para su desarrollo. Vygotski (1989, 1993, 1997, 1995, 2001) comenzó el camino y nosotros mostraremos algunos puntos cardinales de este proceso, que como tales guían nuestra praxis para la transformación. Estudiar el enfoque histórico cultural es aprender a pensar el análisis de lo psíquico de una forma diferente, es pensar la psicología descubriendo las leyes dialécticas que ella contiene. Así podemos estar en mejores condiciones de transformar y promover el desarrollo psicológico de todas las personas y en especial de aquellos que por algún motivo se alejan de la norma.

Podemos aseverar la afirmación anterior pues Vygotski y sus colaboradores, no sólo mostraron las magníficas conclusiones de sus estudios, ni siquiera se contentaron con brindarnos metódicas hechas a lo cual algunas personas

quieren reducir su trabajo. Ellos fueron más allá mostrando la forma en que organizaron su estudio desde la dialéctica materialista siendo muy congruentes con las palabras citadas arriba del propio Vygotski (1997). Ello nos permite conocer los pilares para continuar la construcción de la ciencia de la psicología. En palabras de la sabiduría popular, no nos dieron el pescado, nos mostraron el camino para aprender a pescar.

En todo este artículo hemos venido bordeando un tema que está presente en toda la psicología tradicional, sin centrarnos en él directamente. Hemos apuntado indirectamente al biologicismo, la reducción del desarrollo psicológico a procesos biológicos meramente. Consecuencia de esta concepción científica en la ciencia son las investigaciones de la estabilidad del coeficiente de inteligencia y la búsqueda de su correlación con los genes de la persona como si la genética y la inteligencia humana tuvieran las mismas bases biológicas y no existiera nada nuevo a tener en cuenta esencialmente en la inteligencia, como mostramos en las investigaciones anteriormente citadas acerca del autismo y el coeficiente de inteligencia.

Otra muestra de dicha reducción a la biología es la consideración de la aparición de una vez y para siempre de la discapacidad intelectual y ante ella lo único que se puede realizar es brindar apoyos. En los tiempos de Vygotski ya existía esta tendencia que hoy protagoniza una parte de la neuropsicología. Desde esos tiempos la psicología tradicional ha tenido problemas para señalar las dos líneas de desarrollo que se relacionan dialécticamente en el desarrollo infantil y la base del desarrollo de los seres humanos. Hoy damos el salto magistral a decir que es el cerebro el que aprende, un salto que obvia la línea de desarrollo cultural y evidencia todo su olvido cuando existe una diferencia biológica con la cual se constata la presencia de una persona con sistema nervioso central diferente a lo esperado por la sociedad. Al responsabilizar y encontrar todas las causas en el desarrollo biológico también se imposibilita reconocer cual es el papel de la propia biología en el desarrollo de los procesos psicológicos de los seres humanos. Siempre nos ha llamado la atención que los buenos biólogos reconocen las concepciones biologicistas imperantes en la psicología como un absurdo.

Vygotski critica esta posición desde su tiempo y encuentra que la psicología muy poco sabía del desarrollo cultural del niño, por lo cual trataba las funciones psíquicas naturales y las funciones psíquicas superiores de igual manera. Entre ellas solamente existía una diferencia cuantitativa. Vygotski (1995) en su libro *Historia de las Funciones Psíquicas Superiores* expone que una de las causas principales de dicha situación era la insuficiencia metodológica que tenía la psicología para abordar el estudio de la relación compleja entre la línea de desarrollo biológico y la línea de desarrollo cultural en el proceso ontológico y a cada paso por las altas correlaciones se perdían entre qué le tocaba a cada línea de desarrollo. La psicología había señalado muy ciertamente algunos logros de los procesos psicológicos en relación a la

La psicología transformadora

edad cronológica, pero no sabía por qué medios el niño alcanzaba los mismos. Tan alta era la correlación que en muchas ocasiones los adelantos psicológicos se consideraban directamente producto de la maduración orgánica o la no presencia de tales cuestiones a una edad determinada es suficiente para señalar una insuficiencia biológica como se muestra actualmente en la forma de diagnosticar muchas entidades patológicas como es el caso de la discapacidad intelectual.

Vygotski (1993) encuentra la solución para el estudio del desarrollo cultural sin separarlo artificialmente en el estudio genético y el estudio comparativo. Ambos métodos fueron utilizados por Marx para el estudio del Capital. El estudio genético permitía conocer el origen de los procesos psicológicos que en sus momentos iniciales son más dúctiles para su estudio y permite encontrar los mejores indicios para seguir su camino cuando este se hace más oculto por entrar en complejas relaciones de mediación con los demás y así poder reconocer los cambios y las metamorfosis que se realizan. Sin embargo, no nos centraremos en el método genético ahora, sino en la organización de la ciencia de la psicología para que el estudio comparativo brindara frutos en la solución de la problemática del desarrollo cultural. Un asunto que es esencial y en la actualidad no se ha comprendido a cabalidad.

El diseño de la investigación para la realización de un estudio comparativo es una muestra de la manera en que Vygotski utilizó la dialéctica, para organizar la ciencia de la psicología. El estudio comparativo fue la respuesta metodológica encontrada para la problemática de la unión dialéctica entre la línea del desarrollo cultural y la línea del desarrollo biológico. Esta unión imposibilitaba su estudio y en muchas ocasiones al no tener una metodología adecuada se llegaban a conclusiones incorrectas obviando el desarrollo cultural. Este es un error que arrastramos hasta hoy en la psicología y es una de las bases del biologicismo, que reduce toda la complejidad del desarrollo a sus bases biológicas obviando las complejas mediaciones que ocurren entre estas dos líneas.

La dificultad para el estudio del desarrollo cultural del niño se debe a su unión con el desarrollo biológico, pues lo que en la filogenia se da separado pues el hombre primitivo que utilizaba las herramientas ya se había desarrollado biológicamente y por lo cual, en este proceso, si la persona estudia la historia de la humanidad puede ir descubriendo el surgimiento de nuevas herramientas para incidir en ellos mismos sin que nos quede la menor duda que es un desarrollo cultural. Un ejemplo de ello es la historia de la formación de la escritura en la humanidad. Después de terminado el desarrollo biológico de estas personas ellas continuaban desarrollando signos para influenciar a los otros, una necesidad propia de la vida en comunidad y con ello incidían en el control de sus procesos psicológicos.

Sin embargo, lo que representó para la humanidad un proceso de miles de años en el desarrollo ontogenético, en el desarrollo del niño se muestra unido. Durante años, el desarrollo de la cultura se ha ajustado tanto a nuestra biología y las formas de alcanzarlo son tan cotidianas que invisibilizan el proceso de lo que adopta cada uno. En nuestra sociedad es común que las personas piensen que los niños a una edad determinada comienzan a hablar y cuando se le pregunta cómo ocurrió el proceso muchas veces los padres consideran que aprendió a hablar solo. Lo supuestamente fácil y cotidiano se hace invisible ante nuestros ojos, aunque puede ser que sea donde más estamos incidiendo, pero no somos conscientes del proceso (Vygotski, 1995).

La magistralidad de Vygotski del uso del método comparativo, es encontrar el diseño adecuado para que el mismo pueda contribuir a la solución de la problemática del estudio del papel del desarrollo cultural. Para ello había que encontrar los casos donde estas líneas se separaran producto de las condiciones propias de su biología y de su cultura. En ¿qué casos la línea del desarrollo cultural tuvo que buscar otro camino pues de otra manera hubiera sido imposible? En el desarrollo de los niños con alguna discapacidad es donde se encuentra esta separación, pues su particularidad biológica se separa de la norma en base a la cual se ha desarrollado la cultura.

Los niños ciegos no pueden leer las palabras escritas en un papel por su propia condición, pero en nuestra cultura existe una vía alternativa para ellos, el Braille. El Braille es un sistema de puntos que permite que las personas lean a relieve, lo que otras personas hacen con los ojos, las personas ciegas lo hacen con las manos y contribuye a su desarrollo de igual manera. El Braille aporta, a las personas ciegas, el mismo desarrollo de los procesos psicológicos, que la lectura a las personas videntes. La posibilidad de leer el Braille no viene intrínseca en la biología de la persona ciega. Cualquier persona conocedora de la educación de los niños ciegos puede dar evidencias de todas las actividades que se hacen para orientar el tacto de las personas ciegas, de enseñarlo a percibir el mundo de esta manera para posibilitar el aprendizaje del Braille. Este mecanismo alternativo diseñado por la cultura para las personas ciegas no es tan cotidiano como la escritura en papel. Esta diferencia muestra, saca a la luz, un proceso y permite su mejor estudio sin romper artificialmente un complejo proceso desde la comparación (Vygotski, 1995). Esta comparación no es cuantitativa, de una medida, ni un resultado como se realiza en los DSM, es una comparación cualitativa de los procesos de desarrollo que objetiviza en la diferencia y la diversidad, la esencia del desarrollo cultural.

En toda la educación especial existen magníficos ejemplos de estas vías alternativas para llegar al mismo destino. Los niños con una discapacidad auditiva tienen como vías alternativas el aprendizaje del dactilema, la lectura labio facial, la lengua de señas, los restos auditivos que, usados integralmente, los ubican en el mejor camino para el aprendizaje del lenguaje

La psicología transformadora

escrito. Ello posibilita que su característica sea una condición y no una discapacidad limitante. Por esta razón, Vygotski (1995) refiere que la esencia del estudio del desarrollo cultural del niño común está en el estudio del desarrollo cultural del niño con alguna discapacidad. Ese que su biología se aleja de lo esperado y lo diseñado culturalmente.

El estudio comparativo le permite a Marx conocer esencias de las relaciones de producción y explotación del sistema capitalista que se encontraban ocultas en las complejidades del sistema en la comparación del funcionamiento de otros sistemas económicos que por sus características mostraban más las huellas de su funcionamiento. En este caso Vygotski utiliza las fortalezas del método pues permite el conocimiento de las esencias desde el funcionamiento de las mismas en otros sistemas donde podrían ser más evidentes. Ello le permite en el caso de la psicología el estudio del desarrollo cultural del niño. El estudio del desarrollo cultural es esencial para la transformación en la psicología pues abre un camino de cómo se desarrollan los procesos psicológicos con la adquisición de los contenidos de la cultura dentro de las relaciones interpersonales. Ello permite encontrar las mejores maneras de hacerlo en las relaciones interpersonales más allá del fatalismo biológico. Podemos conocer cómo se muestran las mejores condiciones para potenciar el desarrollo de los procesos psicológicos. Esto es esencial para desarrollar mejores maneras de educar a nuestros niños.

Cuando los psicólogos conocen las condiciones y los puntos de unión del desarrollo cultural y el biológico le posibilita orientarse en la estructura del proceso de formación de los procesos psicológicos. Ellos no se muestran atrapados solamente en las redes de la biología abriendo todo un camino a la educación en las relaciones interpersonales. Esto revolucionaría el trabajo que hoy se realiza con las personas que por algún motivo se alejan de la norma. En el trabajo con las personas con alguna discapacidad sin que estén a la espera de la posibilidad de la eliminación total de la causa inicial que en distintas ocasiones se sitúa en la biología. El enfoque histórico cultural sabe desde hace mucho, que las características que hoy conocemos de las personas con discapacidad intelectual, no está directamente determinada por su condición biológica. El poco desarrollo de los procesos psicológicos de las personas con discapacidad intelectual no tiene causa únicamente en su individualidad, son consecuencias secundarias de esta condición debido a que nuestra sociedad no ha encontrado y no ha puesto en práctica las vías alternativas para la educación de estas personas. Hasta el momento la educación de las personas con una discapacidad intelectual se acomoda a la problemática entrenando la mano, el oído y la vista, entrenando las funciones elementales, pero alejándolo de la formación símbolo y signo que le permita el desarrollo de las funciones psíquicas superiores.

Otro momento que muestra la organización desde las lógicas de la dialéctica materialista del enfoque histórico cultural es en el cambio del método de investigación experimental utilizado por la psicología tradicional, para estudiar lo nuevo que aparece en el ser humano a diferencia del mundo animal y de los objetos. Vygotski (1997) estudia la psicología hasta el momento para comprender las causas y condiciones del desarrollo de la ciencia y encuentra que con independencia de las construcciones teóricas utilizaban el mismo método en sus investigaciones. El método consistía en el estímulo-respuesta representado esquemáticamente. Se le presenta una prueba, un test, una entrevista o cualquier otra técnica y se espera la respuesta de las personas. Este proceder es tan esperado en la psicología que no resulta ninguna novedad. Lo más importante es lo que esconde el esquema estímulo respuesta, que se comparte con el estudio de los animales y de otros objetos de la naturaleza. Accionamos sobre ellos y esperamos que exista un cambio.

Por esta razón Vygotski apunta que este es un enfoque naturalista en el estudio de la psicología. ¿Sin embargo se podría decir que la adaptación de los seres humanos es igual que la de los animales a su entorno? En los seres humanos existe la transformación del entorno a voluntad algo que no tiene precedente en el mundo animal. Los seres humanos no sólo reaccionan a las situaciones, sino que impactan en ella creando toda una cultura que no tiene igual en el mundo animal. Si esto es así, ¿cómo se estudia esa particularidad?, ¿todo este desarrollo cultural no ha tenido impacto en el propio ser humano?, ¿de qué modo ha sido este desarrollo?, ¿ha sido de una vez y para siempre?

Todas estas preguntas quedan sin respuesta desde el método naturalista hasta hoy usado en la psicología tradicional. En los tiempos de Vygotski, a principios del siglo pasado, los científicos se planteaban dos conjeturas, el espíritu y la fisiología. Hoy día se plantean las correlaciones encontradas en el cerebro, pero en ninguno de los dos casos se arriba a la explicación del proceso real, no desde modelos teóricos alejados de la realidad. El enfoque histórico cultural cambia el camino metodológico, pues existen muchos hechos que quedan fuera del campo de estudio. Hechos esenciales para la humanidad (Vygotski, 1995).

„La fórmula que propugnamos ha de sustentar nuestro método y desarrollar la idea fundamental de nuestra investigación inicialmente en forma de hipótesis de trabajo. Al elegir esta forma de exposición podríamos apoyarnos en las palabras de Engels, que ha expresado con perfecta exactitud el significado metodológico de nuestro pensamiento: “La forma en que se desarrollan las ciencias naturales cuando piensan es la hipótesis. Se observan nuevos hechos que vienen a hacer imposible el tipo de explicación que hasta ahora se daba de los hechos pertenecientes al mismo grupo. A partir de ese momento se hace necesario recurrir a explicaciones de un nuevo tipo, a principio basadas solamente en un número limitado de hechos y observaciones, hasta que el nuevo material

La psicología transformadora

de observación depura estas hipótesis, elimina unas y corrige otras y llega, por último, a establecer la ley en toda su pureza. Si hubiésemos querido esperar a que el material estuviese preparado en su forma pura para la ley, hubiéramos tenido que dejar en suspenso hasta ese momento la investigación pensante, y por este camino jamás se llegaría a manifestar la ley". (Engels, citado por Vygotski, 1995).

Vygotski (1997) busca un modelo en la historia de la filogenia para guiar la elaboración de un nuevo método que le permita estudiar eso nuevo que queda fuera del estudio del método del ensayo y error. Un modelo que por su forma particular muestra su esencia. Este modelo no es producto de la invención del pensamiento, sino que es un hecho que por sus condiciones de existencia reúne todas las relaciones esenciales mostradas de una manera simplificada. Este modelo lo encuentra en las funciones rudimentarias. En los relatos de los pueblos primitivos, que tenía una forma de accionar sobre ellos mismos, para responder a una situación problemática que nos parecería absurda en la actualidad, pero contienen las raíces de todo el desarrollo cultural y por esa propia distancia y extrañeza en relación con ellos, es que son los modelos mejores para el estudio de las funciones superiores o culturales.

Comentaremos dos hechos sucintamente para exponer su aporte a la metodología. Hay muchos relatos que cuentan que los pueblos primitivos ante la incertidumbre de tomar una decisión resolvían su problemática mediante la suerte. Y cuando el azar decidía ellos se disponían a actuar según el señalamiento de este. Vygotski (1997) rápidamente rescata que el azar no cambia la situación objetiva a la cual ellos se enfrentaban, sin embargo, resuelve la contradicción que tenían que le generaba inmovilidad y les impedía tomar una decisión. Si esto es así ¿por qué después del mecanismo del azar se soluciona el problema? El azar no cambia la situación objetiva, pero si cambia la posición de ellos ante tal situación. Esas personas de la tribu dominaban su voluntad usando los mecanismos de la suerte. Echar las cosas al azar no es un simple mecanismo cognitivo como pudieran considerarlo muchos, tiene para estas personas todo un complejo adquisición cultural, por las condiciones de existencia de su vida en ese momento. Esto se demuestra fácilmente al no encontrar en las personas en la actualidad tal función. En la actualidad las decisiones no se resuelven por el azar y cuando lo utilizamos no nos da la certidumbre y nos pone en marcha como lo hacía con estas personas que le conferían a este mecanismo conexiones mágicas importantes. Este no es un mero mecanismo cognitivo es un contenido cultural que se asienta en la historia de estos pueblos.

Vamos a lo que nos apunta metodológicamente este hecho de la historia de la filogenia para la organización de la psicología. El azar, la suerte, es un estímulo en la situación, sin embargo, un estímulo esencialmente diferente. Algo que pasa desapercibido en el esquema de estímulo respuesta, pues este es un autoestímulo que se dan las personas para incidir sobre su voluntad.

Ningún animal crea una situación parecida a generar su propio estímulo y mediante él controlar su propia conducta. Ello es privativo únicamente de los seres humanos. A estos estímulos que no están directamente relacionados con la situación y son utilizados por las personas para autoestimularse se les conoce como signos. En nuestra cultura se han creado sistemas complicados de signos para contribuir al dominio de sus procesos psicológicos (Vygotski, 1995).

Otro ejemplo que nos aportan los pueblos primitivos para orientar el cambio necesario de la metodología está relacionado al dominio de la memoria. Antes de la existencia de la escritura, varias poblaciones usaron diferentes signos para contribuir con sus procesos de memoria. Uno de ellos son los *quipos*, sistema de nudos utilizados por los incas para su sistema administrativo. Por todos lados en la historia de la humanidad existen evidencias de utilización de signos para controlar los procesos psicológicos. Eso es lo que rescata Vygotski (1997) para la transformación de la metodología. Se aparta del experimento clásico de estímulo respuesta creando otro que atrape la esencia del ser humano que mientras transforma la naturaleza se transforma a sí mismo, abriendo otro camino al estudio del proceso del desarrollo cultural de los procesos psicológicos. Mientras el experimento clásico estaba interesado en la respuesta, el enfoque histórico cultural se interesa por qué medios la persona logra esta respuesta, observando así las disímiles autoestimulaciones, las utilizaciones de signos.

Esto constituye un cambio radical en el estudio del desarrollo de los procesos psicológicos. Si el experimento clásico es objetivo, esta nueva metodología es objetivadora, pues permite el estudio de aquellos procesos ocultos que son esenciales para conocer lo propio de los seres humanos. Cuando se logra estudiar porque medios la persona alcanza la respuesta, hasta porque medios realiza los errores sin llegar a la solución esto nos muestra el camino que las personas han transitado y nos permite utilizar eso en pos de su desarrollo, utilizando estas fuerzas de movimiento ya creados en su drama humano. Con ello se posibilita que el diseño del programa para su potenciación del desarrollo, su transformación devenga con sentido para la persona.

Veamos el aporte que hace esta nueva metodología al descubrimiento de las esencias del desarrollo de los procesos psicológicos. Durante mucho tiempo en la psicología se consideró que la inteligencia práctica y el habla tenían existencia independiente. Por una parte, la inteligencia práctica se desarrollaba por el camino de los monos. Diferentes científicos encontraron una analogía total entre los comportamientos del mono y el niño en la resolución de problemas prácticos. Si bien Bühler realizó sus estudios en la etapa preverbal del niño, concluyendo que la inteligencia práctica no está relacionada con el habla. Otros investigadores continuaron esta línea de investigación en otros momentos de desarrollo del niño. Lipmann y Bogen (citado en Vygotski y Luria, 2007) realizan los estudios con niños escolares y

La psicología transformadora

concluyen lo mismo de la independencia entre la inteligencia práctica y el habla. A las manifestaciones verbales que los niños presentaron en sus experimentos se les considera un mero acompañante que no transforma nada la organización interna de la acción y la estructura por la cual, el niño resuelve el problema. Por la parte de los estudios del habla, se presenta la idea de W. Stern (íbidem) que considera las primeras palabras del niño, como el gran descubrimiento de su vida. El lenguaje oral aparece una vez y para siempre, dejando afuera toda posibilidad del estudio de su desarrollo, aparece como una producción consciente del niño según las reglas de la lógica a la edad temprana de los dos años.

„Al investigar separadamente las actividades simbólicas del habla por una parte, y las de la inteligencia práctica por otra, se desprendía que el análisis genético de estas funciones llegaba a considerarlas como procesos originados por causas totalmente distintas y, cuando aparecían ambos en la misma actividad, se consideraba una coincidencia como un factor puramente accidental desprovisto de significado psicológico relevante. Incluso cuando el habla y el uso de instrumentos se presentaban estrechamente entrelazados en la misma actividad, se los trataba de maneras separada y como procesos pertenecientes a categorías completamente distintas de fenómenos independientes, invocando en el mejor de los casos, para explicar la coincidencia, razones externas“. (Vygotski y Luria, 2007, p. 21).

En la actualidad dichas conclusiones teóricas han sido superadas parcialmente, manteniendo su esencia vigente. En la psicología se siguen estudiando los procesos por separado y en los que respecta a la relación entre la inteligencia práctica y el lenguaje, se continúan considerando separadas. Ello se evidencia lamentablemente en la fragmentación existente de los programas de estimulación realizados cuando los niños tienen algún problema en la adquisición y desarrollo de estos procesos.

¿Qué se encuentra de nuevo en la metodología propuesta del enfoque histórico cultural? Los científicos del enfoque realizan experimentos muy similares a los realizados por los investigadores antes citados del estudio de la inteligencia práctica, poniendo su atención no en la respuesta realizada por los niños, sino en el proceso mediante el cual ese niño realizaba estas respuestas. Ellos querían conocer más allá del parecido entre los monos y los seres humanos, sino que había de particular y de singular en el desarrollo de los seres humanos que los distinguían de los animales.

Ellos encontraron que el lenguaje utilizado por los niños en la solución del problema práctico transformaba diametralmente la organización del infante para la solución del problema. Tanto es así, que al dificultarse la tarea aumentaba la presencia del lenguaje y cuando se impedía la manifestación del mismo no se podía llegar a la solución de la tarea planteada. “Desde el

momento en que, con ayuda del lenguaje, comienza el niño a dominar su propio comportamiento y enseguida a adueñarse de la situación, surge una totalmente nueva forma de comportamiento y nueva forma de relacionarse con el entorno” (Vygotski y Luria 2007 p. 22). La relación entre el habla y la acción conforma una nueva unidad de percepción con la reconstrucción del campo visual.

Estas investigaciones también encontraron el camino del lenguaje egocéntrico señalado por Piaget, sin embargo, este magnífico científico había confundido el futuro del lenguaje al realizar conjeturas teóricas. Piaget guiándose por la observación solamente concluía que el lenguaje egocéntrico desaparecería. En las investigaciones desde la nueva metodología que contiene la esencia del desarrollo de los seres humanos, se descubre que el origen del lenguaje egocéntrico es el lenguaje social y que el mismo no desaparece, sino que se separa de su expresión externa convirtiéndose en lenguaje interno. El cual vuelve aparecer externamente cuando se complejiza la tarea a realizar. El lenguaje egocéntrico muestra su funcionamiento y movimiento dentro de las relaciones reales del desarrollo psicológico (íbidem).

La nueva metodología que nace de la reorganización de la ciencia de la psicología desde la lógica dialéctica materialista es esencial para descubrir las relaciones y el movimiento de los procesos psicológicos y los signos desarrollados por la cultura. Aquí la teoría y la conceptualización no son fruto de las relaciones lógicas arbitrarias en el pensamiento de los científicos alejados de la realidad. La teoría son las conclusiones de las relaciones de lo esencial con sus disímiles manifestaciones, aunque no observables en el presente, si son objetivas por su movimiento y sus consecuencias como se muestra en estos dos ejemplos sucintamente expuestos con anterioridad.

El último ejemplo que podremos dar de la revolución metodológica es utilizar la dialéctica materialista en lugar del pensamiento empírico como base para la organización de la psicología, es el análisis por unidades en vez de elementos. Hacia esta cuestión ya habíamos apuntado, en la parte en que realizábamos la crítica a los procedimientos utilizados en la psicología tradicional hegemónica. Ahora utilizaremos este modo de análisis en su forma positiva desde la labor metodológica realizada por el enfoque histórico cultural.

Vygotski conociendo las problemáticas del análisis de elementos que rompe el sistema real de existencia para después intentar reconstituirlo fallidamente desde una manera artificial, pues intenta reconstruir en el pensamiento lo mismo que desconocía y por lo cual era objeto de investigación. Así destruye toda posibilidad de llegar a conclusiones significativas que impacten de manera significativa en toda la transformación. Vygotski (1993) al reconocer todo esto busca descubrir unidades de análisis en el fenómeno que estudia. Encuentra en el análisis de la diferente repercusión en los niños de una misma situación problemática la unidad de análisis de la vivencia. Visto así parecería

La psicología transformadora

un hecho conocido desde el sentido común que las personas reaccionen de forma diferente en similar situación, sin embargo, este descubrimiento Vygotski lo pone al servicio de la ciencia.

Primero la conceptualiza sin romper ni fraccionar para después mostrarlo como una sumatoria los afectos y la cognición que aparecen en ella. Para el enfoque histórico/cultural/vivencia es una unidad no reducible al análisis de sus partes por separado. Vivencia en la manera que el entorno, las relaciones humanas y objetivas, impacta en las personas desde los contenidos psicológicos que se actualicen en la misma.

También encuentra su significado dentro del sistema en relación a la personalidad y propone su significado metodológico que revoluciona toda su praxis a la hora de realizar el diagnóstico y la intervención. Si la verdadera forma de impactar el entorno en las personas no es directamente, sino desde sus vivencias debemos entonces abandonar las cuestiones desde los patrones absolutos como serían características externas a las que presuponemos una consecuencia como pueden ser la significación del alcoholismo de los padres en el proceso educativo de los hijos, sino los patrones relativos que recogen cómo la persona vive la situación, recoge los disímiles indicios de las vivencias que la personas han tenido en esta situación que son producto de los disímiles contenidos psicológicos que se actualizan en una situación particular. Si queremos conocer en las condiciones que vive el ser humano no basta con conocer sus condiciones materiales o su historia desde hechos relatados externamente, hay que conocer la relación particular e individual que tiene la persona con esos hechos y el cambio de esa relación en el transcurso de su drama humano, hay que buscar los disímiles indicios de las vivencias. Esto que es pasado por alto en toda la psicología tradicional, es una piedra angular para el estudio de personas. De esta manera se deberían abandonar todos los estudios de factores de riesgo externos y las formas en que las personas viven dichas situaciones que son, al fin de cuentas, las que impactan realmente en su drama humano.

Lo anterior, tiene repercusiones en la comprensión de las relaciones interpersonales y su forma de organizarla y orientarla. Un ejemplo de ello es cuando Vygotski (2001) expresa de la relación entre el profesor y los estudiantes. El profesor no puede enseñarle nada directamente a los estudiantes, todas las personas aprenden de su experiencia. Sin embargo, esto no quiere decir que el trabajo del profesor sea poco importante y posiblemente anulable. El trabajo del profesor gana otro sentido, el de organizar la situación para que sea mucho más probable que los estudiantes puedan tener vivencias que le permita su aprendizaje. Ello solamente es posible con el conocimiento profundo de las leyes de desarrollo y aprendizaje de los estudiantes que le permita entonces tener en cuenta las condiciones esenciales para que el tipo de aprendizaje exista. Este sería el mismo trabajo

del terapeuta o de cualquier relación que quiera contribuir a ayudar a desarrollar algo nuevo en los seres humanos.

El otro ejemplo de unidad de análisis descubierta por el enfoque histórico cultural el significado como relación entre pensamiento y lenguaje nos permitiría alejarnos de la visión simplista de la compleja problemática de la educación muchas veces reducida a motivación y repetición meramente, ya que el desarrollo de los significados son la base del desarrollo de los conceptos. Dentro de este desarrollo de los conceptos se encuentran los conceptos cotidianos y los conceptos científicos. Cada uno de ellos responde a un sistema de adquisición diferente, con condiciones diferentes de organización de la enseñanza. Al encontrar las vías de desarrollo de las unidades de análisis se encuentra el complejo camino. Al igual que la vivencia tiene su desarrollo dentro del sistema de la personalidad. El significado al desarrollarse muestra los diferentes momentos de desarrollo de la relación entre el pensamiento y el lenguaje que contiene en sí el resto de los procesos psicológicos.

4. Conclusiones

La psicología, para que pueda contribuir a transformar su objeto de estudio, la psiquis humana, necesariamente tiene que estar organizada desde la dialéctica materialista, que le permita descubrir las complejas mediaciones, los cambios y las mutaciones del desarrollo de los procesos psicológicos. Desde este conocimiento se puede potenciar mejor el desarrollo de los procesos psicológicos en toda su integralidad. Este sería el nacimiento de la psicología general. La psicología general con este proceso de análisis crítico de su metodología y del sistema de conocimiento rescataría a la psicología de la descripción, lo aparente y lo común en donde la ha empantanado el pensamiento empírico. De esta manera reorganizaría todo el cúmulo de datos, hasta ahora en manos de la psicología pero que la conducen en diversas problemáticas a caminos sin salida, cuando se arriban a conclusiones incorrectas. Escogimos trabajar en este artículo desde ejemplos de la discapacidad intelectual, el autismo y las enfermedades psiquiátricas con toda intención, pues en estos tres sectores los profesionales se cruzan de brazos, e invitan a los familiares a ajustar sus expectativas. Sin reparar ni un segundo que pudieran hacer diferente para encontrar una mejor propuesta para las problemáticas que se enfrentan estas personas en su drama humano. En estos sectores la psicología muestra sus grandes deficiencias que en otros espacios aparecen, pero de forma más velada.

Si usted está leyendo esto y considera, que pecamos de ser demasiado optimistas, que existen algunas cosas que son como son y no las podemos cambiar, les invitamos a imaginarse todos los esfuerzos que hicieron los científicos para conquistar el espacio, cuántas veces tuvieron que empezar de

La psicología transformadora

cero y replantearse todo de nuevo corrigiendo cálculos, encontrando nuevas leyes que le permitiera encontrar la forma de poner una nave en el espacio, rompiendo todos los límites conocidos hasta el momento, para finalmente ganar la carrera al espacio. A los psicólogos tradicionales les haría falta la misma insatisfacción en su trabajo antes de invitar a nadie a ajustar sus expectativas, pues el pobre desarrollo de sus procesos psicológicos lo recluye a una posición de vulnerabilidad y de dependencia constante en la sociedad actual.

Los invitamos a continuar juntos el arduo camino de revolucionar nuestra psicología, la cual sin lugar a dudas proveerá de valiosas herramientas para analizar el drama humano y alcanzar un mundo mejor para todos.

5. Bibliografía

- American Psychiatric Association** (2013). Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorder. Fifth Edition. Washington DC: American Psychiatric Publishing.
- Arias, Guillermo** (2005) La Persona en el Enfoque Histórico Cultural. Sao Paulo, Brasil: Editorial Linear B.
- Davýdov, Vasily** (1978) Tipos de generalización en la enseñanza. Ciudad de la Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Engels, Federico** (1963). Anti-Dühring. La subversión de la ciencia por el señor Eugen Dühring. Editora Política.
- Engels, Federico** (2014). Anti-Dühring. La subversión de la ciencia por el señor Eugen Dühring. Fundación Federico Engels.
- Fariñas, Gloria** (Comp)(2008) Psicología Educativa. Selección de Lecturas. La Habana; Editorial Félix Varela.
- Martos, P. J; Freire, S.; Llorente, C. M; Ayuda, P. R; González, N. A.** (2018) Autismo y cociente intelectual: ¿estabilidad? Rev. Neurol 66 (Supl 1). p. 39-44.
- Pichón-Riviere, Enrique** (1980). Teoría del Vínculo. Buenos Aires: Nueva Visión SAIC.
- Pichón-Riviere, Enrique** (1995). La Psiquiatría, una nueva problemática. Del psicoanálisis a la psicología social (II). Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
- Politzer, George** (1965) Psicología Concreta. Argentina: Editorial Jorge Alvarez.
- Schalock, Robert** (2009) La nueva definición de discapacidad intelectual, apoyos individuales y resultados personales. Revista Española sobre Discapacidad Intelectual. Vol. 40 (1) Núm. 229. p.22-39.
- Verdugo, Miguel** (2002) Análisis de la definición de Discapacidad Intelectual de la Asociación Americana sobre Retraso Mental. Instituto

Universitario de Integración en la Comunidad. Universidad de Salamanca.

Vygotski, Lev. (1989) Fundamentos de Defectología. Obras Completas, Tomo V. Editorial Pueblo y Educación, La Habana, Cuba.

Vygotski, Lev. (1997) Obras Escogidas, Tomo I. Editorial Aprendizaje/Visor, Madrid, España

Vygotski, Lev (1993) Obras Escogidas, Tomo II. Editorial Aprendizaje/Visor, Madrid, España

Vygotski, Lev. (1995) Obras Escogidas, Tomo III. Editorial Aprendizaje/Visor, Madrid, España

Vygotski, Lev. (2001) Psicología Pedagógica. Un curso breve. Buenos Aires, Argentina: Aique Grupo Editor.

Vygotski, Lev (s/f) El Problema del Entorno. Formato Digital.

Una introducción crítica al aprendizaje transformativo de Mezirow, enfoque, cultura y sociedad

Ricardo Ruiz

Resumen

El propósito de este documento está enmarcado en la particularidad del enfoque sobre el aprendizaje transformativo desde una perspectiva interdisciplinaria. En consecuencia, nace de la confrontación, de la conceptualización y caracterización del aprendizaje transformativo y la discusión de la noción de cultura, tomando como referencia el trabajo de Jacques Mezirow y Jesús Mosterín. El objetivo es presentar una introducción al debate sobre el aprendizaje transformativo, sin pretender ofrecer una postura definitiva y sin caer en la defensa del mismo. Se examina que este enfoque requiere madurez de parte de los participantes para cuestionar y apropiarse del aprendizaje como proceso de la vida, y se reconoce el potencial del aprendizaje transformativo para generar cambios positivos en el mundo. Sin embargo, se mantiene la reflexión crítica sobre el aprendizaje transformativo y su papel en la sociedad.

Palabras clave: aprendizaje transformativo, Jacques Mezirow, filosofía de la cultura, Jesús Mosterín, debate.

Abstract

The purpose of this document is framed in the particularity of the approach to transformative learning from an interdisciplinary perspective. Consequently, it is born from the confrontation, from the conceptualization and characterization of transformative learning and the discussion of the notion of culture, taking as reference the work of Jacques Mezirow and Jesús Mosterín. The goal is to present an introduction to the debate on transformative learning, without attempting to offer a definitive position or defending it. It is examined that this approach requires maturity on the part of the participants to question and appropriate learning as a life process, and the potential of transformative learning to generate positive changes in the world is recognized. However, critical reflection on transformative learning and its role in society is maintained.

Keywords: transformative learning, Jacques Mezirow, philosophy of culture, Jesús Mosterín, dissertation.

All in all, it's just another brick in the wall
Pink Floyd

1. Introducción

El propósito de este documento está enmarcado en la idea de la transformación propuesta por la *Heidelberger Graduiertenschule für Geistes- und Sozialwissenschaften* (HGGS) de la *Universität Heidelberg*, como parte de la estancia investigativa que nos reúne en tal universidad, la variedad de los participantes hizo propicio que este sustantivo haya sido abordado desde diversos campos, las ciencias de la educación y la psicología con especial predominio. No obstante, la particularidad del enfoque que se encontrará el lector de estas páginas será un enfoque que nace de la confrontación, de la conceptualización y caracterización del aprendizaje transformativo y la discusión de la noción de cultura.

De lo anterior, se desprende que el abordaje se prescribe como una introducción al debate, desde enfoques que cruzan la antropología, la filosofía y la teoría alrededor de la acuñación del aprendizaje transformativo, dicho esto, no se espera una postura definitiva, sino una voz más dentro de la provisionalidad que han tenido los debates teóricos en el campo de las ciencias humanas y sociales a lo largo de la historia. Por consiguiente, partimos de la postura que sostiene que el ser humano, como ente transformador o en proceso de autotransformación, está enmarcado en presupuestos que se van uniendo entre lo que se entiende como procesos culturales y estamentos sociales, ámbitos que para algunos son sinónimos y para otros nos queda claramente diferenciado el campo al que se circunscriben, pero que reconocemos que son fundamentales para comprender lo que se entiende como transformación y las implicaciones que poseen en sus efectos.

Por otro lado, tenemos el concepto de aprendizaje, del que podemos partir afirmando que tenemos el aprendizaje natural y el deliberado, el primero es la condición humana de resolver su entorno de acuerdo a lo que descubre de él; el segundo, se trata de un plan o programa que se crea socialmente para adecuar la relación humana con su entorno desde una visión dada por la sociedad.

En este capítulo tendremos como punto central el aprendizaje transformativo de Jacques Mezirow, quien consideró necesario un enfoque de carácter transformativo del aprendizaje, lo que implica comprender cómo se aprende, cómo se piensa, cuál es el propósito de la educación y cuáles son las implicaciones de la denominación de aprendizaje transformativo. Este enfoque nació de necesidades y contextos muy concretos y claves que brindan características sobre la educación más contemporánea, Vivanco (2017) sostiene que la teoría de Mezirow:

„...pretendió analizar los impedimentos o dificultades que tenían las mujeres al reingresar a la universidad después de un largo periodo de ausencia de esta. La investigación para el concepto del aprendizaje transformativo se basó en un estudio nacional, auspiciado por el gobierno de Estados Unidos, acerca del “levantamiento de conciencia” en el gran número de mujeres que regresaban a sus estudios después de haberlos abandonado por años...” (p. 6).

Una introducción crítica al aprendizaje transformativo

Tal teoría, entonces, parte de la experiencia en la educación de adultos y a partir de ella explica que el aprendizaje está ligado a la transformación de ciertas estructuras y procesos que proceden de la experiencia. En este punto, es el proceso reflexivo el que permite desarrollar la conciencia de manera crítica sobre las premisas o supuestos que actúan condicionando nuestra manera de dar significado a la experiencia (Leupin y González, 2015). Mezirow (1997) parte del basamento que:

„Critically explored assumptions may be in the autobiographical context of a belief, or they may be supporting a social, cultural, economic, political, educational, or psychological system. Transformations in frames of reference take place through critical reflection and transformation of a habit of mind, or they may result from an accretion of transformations in points of view“.¹ (p. 7)

De esta forma, lo hemos de entender como un enfoque de la educación que pretende transformarse a partir del sujeto en sí, teniendo en consideración lo que la experiencia del mismo debe ser objeto de crítica y reflexión. Si bien, esto acarrea muchos aspectos de abordaje, como por ejemplo lo que la neurociencia ha propuesto recientemente, donde podemos comprender que existen al menos tres modalidades perceptuales o formas de recibir la información que nos viene desde el exterior y que condicionan nuestra interpretación de la información, modalidades que se reconocen con la sigla VAK: visual, auditiva y kinestésica, diferentes en cada sujeto. (Leupin y González, 2015). Nuestra búsqueda apunta a lo que la sociedad y la cultura tienen de relación con esta propuesta de enfoque educativo.

Adicional a esta selección del tema, hemos de presentar una aclaratoria del posicionamiento del mismo en el escenario de la cultura, a fin de obtener en este planteamiento educativo un modelo de pensamiento basado en propósitos y contextos. En este sentido se considera el aporte de Jesús Mosterín respecto a la filosofía de la cultura.

Entonces, la transformación existe en principio como un acto, transformar es una acción, el paso de un estado inicial a otro distinto, esto quiere decir, cambiar de forma, pero no necesariamente en lo percibido por los sentidos solamente, sino de manera significativa, con tal impacto que lo anterior a la modificación se perciba como un tiempo o estado pasado. En líneas generales, no hay una garantía de que los cambios sean buenos o malos, todo

¹ Las suposiciones exploradas críticamente pueden estar en el contexto autobiográfico de una creencia, o pueden estar apoyando un sistema social, cultural, económico, político, educativo o psicológico. Las transformaciones en los marcos de referencia tienen lugar a través de la reflexión crítica y la transformación de un hábito mental, o pueden resultar de una acumulación de transformaciones en los puntos de vista. (Traducción del autor)

depende de la manera en que el resultado se exprese como modelo ideal y real para el grupo humano que manifieste el cambio.

2. Mutatis mutandis

La literatura filosófica registra en Heráclito y Parménides las posiciones más influyentes e iniciales en relación al cambio. Para el primero, *panta rei*, todo fluye. En Heráclito el sentido del cosmos es estar en movimiento, en cambio constante, el devenir es la manera en que el universo existe. Para Parménides, lo que permanece es lo que existe, lo que se mueve deja de ser y por consiguiente, dirá años luego Aristóteles pierde lo que es: su sustancia. En estos pensamientos remotos subyacen preocupaciones de tipo ontológicas, es decir se pregunta por la naturaleza de las cosas, por ende, el cambio es la manera en que el ente se presenta o llega a ser. Con ello comenzamos el debate inicial, el cambio en sí no es más que la construcción de una idea a la que le adjudicamos su existencia.

Si llevamos la premisa anterior al término transformación, tendremos que aceptar que la transformación es realmente el ejercicio de dotar de cambios a lo que hasta ese momento tenía una identidad, por ello, podríamos creer que auspiciar la transformación es una manera de pensar heracliteana. Sobre esto hay que volver a insistir, la transformación según esta idea es una modificación que se da en la naturaleza del ser, es decir, es una cualidad no una cantidad, así que transformación más allá de ciertos conceptos no se trata de una suma sino de un nueva modalidad de existencia, por ello Aristóteles sostenía que existían dos sustancias, aquella inmutable para el ente, y las otras, secundarias o accidentes que podían modificarse pero solo en un nivel superficial, si se quiere entender de esta forma, por ejemplo, algo que cambia de color, adquiere más peso o largo, no es un cambio sustancial en términos aristotélicos, sino que son accidentes que no alteran la constitución inmanente del ser.

Entonces, definido que dotar de cambios a lo que hasta ese momento tenía una identidad es lo que se puede entender por transformación, adquiere un desafío enorme, por cuanto se está esperando que aquello que se percibe inmutable sea otro nuevo y distinto. La transformación de ser posible a ese nivel es un acto tanto refundacional como devastador con lo que existía. En consecuencia, hay dos formas de tomar esto, resistirse al cambio o aceptarlo, indiscretamente ser *parmenideseano* o *heracliteano*, sostener la permanencia o aceptar el movimiento.

Más allá de esta sucinta revisión de pensadores presocráticos y de una tímida referencia del pensamiento de Aristóteles, lo que deseamos rescatar es la simple idea que la transformación es una conceptualización que percibe

Una introducción crítica al aprendizaje transformativo

estados, uno anterior y otro nuevo, que la posición frente al cambio, no es un capricho, para unos ha tenido sentido para “mantener” al mundo y para otros, se trata de lo más natural en el universo, dicho de otro modo, se trata de una posición en el mundo que se afirma a sí mismo como existencia y metafísicamente tiene implicaciones fundamentales para entender el origen del cosmos. Sobre lo anterior, es bueno rescatar algo más, cuando estos pensadores consideraron estas ideas, se trataba de una forma exegética del principio de la naturaleza (*physis*), por consiguiente, todo estaba en acuerdo con estos principios, para ser más exactos, dejemos pendientes para líneas siguientes, que lo que es expresión del ser humano es una versión a escala de lo que es el resto del universo, a eso se conoce como macrocosmos y microcosmos.

Por otro lado, además de entender que la transformación no es un acto necesariamente desprovisto de la acción humana, sino que precisamente es una construcción de sentido y dirección que está alrededor de una existencia que cuando mucho, adquiere un valor vital, lo que se convierte en posiblemente lo más humano que ha hecho en la faz de la tierra durante millones de años, transformar su entorno y a sí mismo, en cualquier nivel. Llevado a la organicidad de la sociedad, la transformación como cambio se puede entender que “El cambio social es toda transformación observable en el tiempo, que afecta, de una manera no efímera ni provisional, a la estructura o al funcionamiento de la organización de una colectividad dada y modifica el curso de su historia” (Rocher, 1979, p.p. 414-415). Con ello se debe afirmar que las transformaciones sociales son hitos que modifican la historia, no como relato, sino como percepción de aquello que como entidad había permanecido.

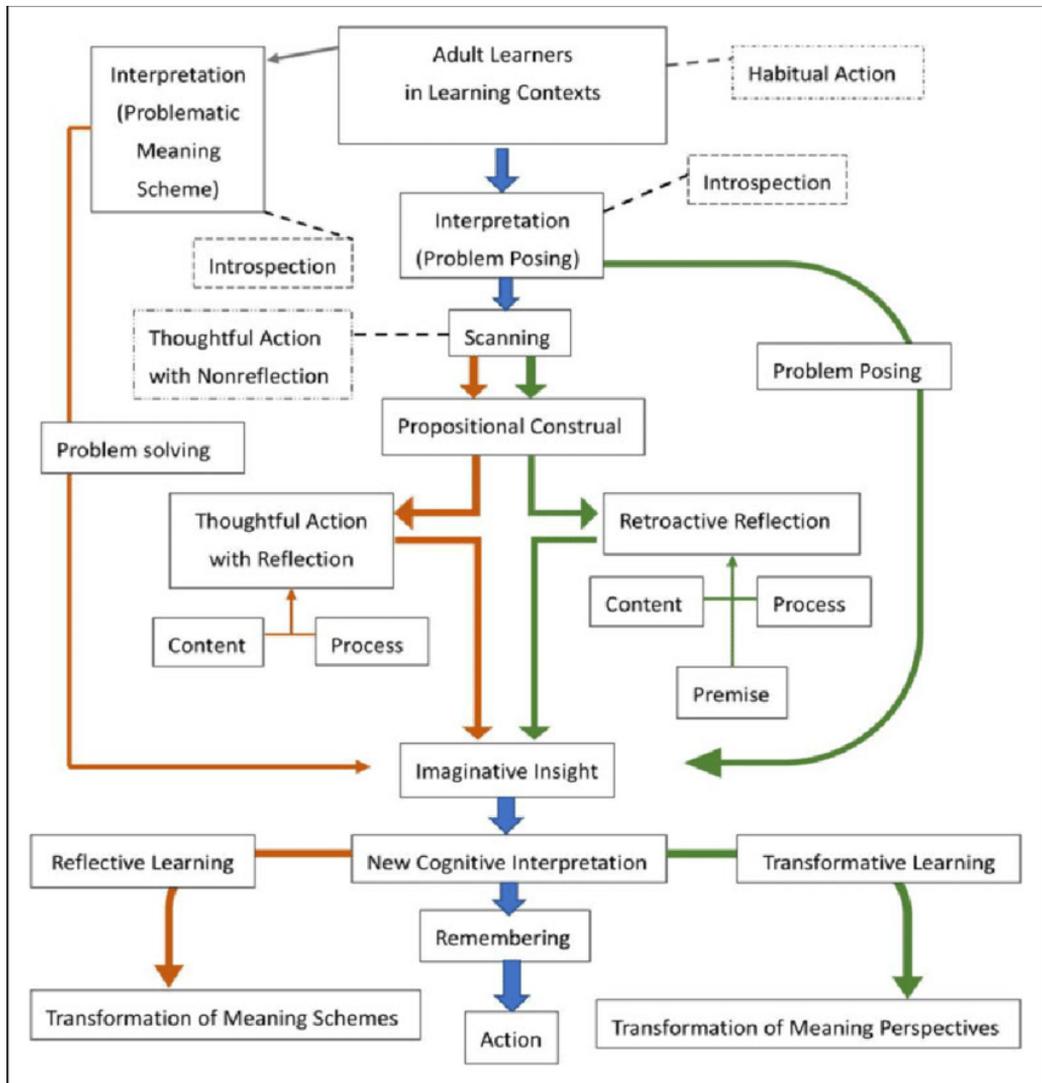
3. Scientia ac labore

Si todo es cambio, o al menos ha sido la gran hazaña del ser humano que ha decidido huir de su lugar de nacimiento rumbo a mejores condiciones de vida en otra geografía, de modificar los materiales para hacer herramientas y facilitar la supervivencia, de establecer reglas para ser modificadas por otras más justas o de elegir la guerra por la paz, de enseñar a los más jóvenes lo que su experiencia ha obtenido del mundo ¿qué tiene el aprendizaje transformativo de distinto al aprendizaje que siempre ha buscado transformar?

En cuanto a las teorías sobre el aprendizaje, tenemos estudios psicológicos y biológicos que invitan a suponer fases, posibilidades, momentos del aprendizaje, en cada corriente teórica o investigador, que sostendrá desde su enfoque y en defensa del mismo, que el ser humano aprende bajo una perspectiva bien progresiva o bien permanente. En otras palabras, lo que entendemos como aprendizaje, es en sí transformador, ya que el estado inicial implica una manera de resolver cambios en lo que entendemos como mundo y

nuestro comportamiento en él. En el hecho específico, la educación se convierte en el marco de tal transformación al condicionar institucionalmente toda aculturación de un grupo humano. En este punto, lo social como se ha sostenido continuamente por la antropología es un hecho no natural, como invención humana, la educación se presenta como la afirmación de un ser humano hecho cívico en la sociedad.

Figura 1: La síntesis de la teoría de la transformación de Mezirows



Nota: Información tomada de: https://www.researchgate.net/figure/The-synthesis-figure-of-Mezirows-theory-of-transformative_fig7_348990092. Autor: Chingwen Chang.

Una introducción crítica al aprendizaje transformativo

La figura que acuñó el concepto de aprendizaje transformativo fue Jacques Mezirow (1923-2014) nacido en Estados Unidos, sociólogo y que recibió influencia del pensamiento de J. Piaget, P. Freire y J. Habermas. La experiencia como docente e investigador en los años setenta cercano a la educación para adultos y en especial a mujeres, lo llevó a la consideración de la teoría de la educación, en medio de un contexto que reclamaba un trato justo y los derechos humanos para las mujeres, incorporando una visión de la transformación como teoría en las ciencias de la educación (Salum, 2002). Este norteamericano postuló que todo aprendizaje es cambio, sin embargo, no todo cambio es transformación, esta delicada diferencia la sustenta en la modalidad de la educación, divide en dos perspectivas, a saber: 1) aquella que ha sido tradicional en la que se percibe como conocimiento que se transmite de maestro a alumno; y 2) otra transformadora o transaccional, que se basa en un aprendizaje a través de la experiencia, el pensamiento crítico y la interacción con otros estudiantes (figura 1).

En este orden de ideas, Morín (1989) hace referencia al primer tipo de educación como un proceso de transferencia de información, y bajo esta idea está la creencia que se debe enseñar a un tipo de estudiante que se considera un sujeto pasivo, cuyo logro es la demostración y medición del dominio de los contenidos estandarizado y establecidos como obligatorios, desplazando otros elementos que se conjugan en el proceso de aprender, como lo son lo emocional y corporal.

Por ende, Mezirow (2002) expone que el aprendizaje transformativo es un proceso a través del cual nosotros transformamos los marcos de referencia establecidos, es decir; posicionamientos de significados, hábitos de pensamiento, marcos mentales, entre muchos otros ámbitos internos, para volverlos reflexivos, generando nuevas perspectivas sobre las creencias y opiniones y generar acciones en consecuencia. Dicho de otro modo, la propuesta es una modificación de la educación bancaria en pro de una educación fundamentada en la reflexión crítica sobre su propio ser y en conjunto, con la gran expectativa de un cambio de comportamiento ya que, con la adquisición de conocimientos, habilidades, se crearán valores y actitudes que serán permanentes en la conducta. Se trata entonces, de una concepción que percibe en conjunto lo cognoscitivo que da origen al pensamiento racional y lo socio-afectivo que da origen a valores, creencias, sentimientos y emociones.

Tal propuesta invita a formular interrogantes, ya que más allá de la nobleza con la que presenta este modo de la educación, la conquista a futuro a través de desechar el pasado que no ha sido efectivo, hay interés en preguntar sobre el método, la naturaleza de los fundamentos y las bases con las que se establecen tales propuestas. Las más simples son ¿Qué cambios de conducta se buscan? ¿La determinada por quién? ¿Hay un desafío entre ética y

ciencia? ¿Está resuelto el tema ético para concluir que hay una dirección acertada? Y aunque simples, son básicamente el quid de la cuestión.

Las respuestas a lo anterior, requieren más que una revisión de postulados estandarizados, tendencias universalistas o celebrar las particularidades culturales, no se trata de sobreentender lo que socialmente hemos concebido como lo correcto, sino comprender que detrás de toda afirmación de esta índole hay una perspectiva a futuro ¿en qué sentido?, las posturas éticas construyen políticas, se considera qué es lo justo y por consiguiente se establece el marco de la justicia, lo que significa una forma de modelar el mundo según nuestro esquema de valoración del comportamiento, por ende, la fragilidad entre percepción, definición, intereses y formulación es como de costumbre, una declaración de intenciones, una conquista del mundo, sobre todo aquel futuro en el que nos visualizamos idealmente y con las correcciones políticas necesarias, en el que se espera la mejor versión de la humanidad.

Por ende, el tema de la educación se vuelve clave, no se trata de herramientas para adaptarse socialmente al grupo humano, ni siquiera la aceptación de la episteme manejada en el momento, es un compromiso sobre la capacidad de ser agentes de lo cultural o lo social, de acuerdo a lo fáctico y lo metafísico, en cada postulado de posicionamiento del individuo frente al mundo. En este sentido Salum (2022) refiere:

„Primeramente se debe rechazar el concepto de aprendizaje como un proceso exclusivamente racional, y considerarlo a partir de las inteligencias múltiples y la inteligencia emocional. En este caso, la inteligencia múltiple, planteada por Gardner et al (2018), considera que la inteligencia no es un conjunto unitario que agrupe diferentes capacidades específicas, sino que la inteligencia es como una red de conjuntos autónomos relacionados entre sí, y que para el desarrollo de la vida uno necesita o hace uso de más de un tipo de inteligencia, entre ellas: la lógico matemática, la lingüística, espacial, etc...” (p. 74)

De esta forma, se comprende que la aspiración no es un sujeto que complementa su existencia a través de un programa racionalista, sino que sea lo suficientemente consciente del peso de la racionalidad y el resto de atributos del ser humano a la hora del aprendizaje. Entonces, no es una herramienta, es una forma de construirse el ser humano en lo individual y en lo colectivo. Más allá de esta obviedad, lo que se quiere resaltar, es que cada enfoque de las ciencias de la educación tiene un rol tan importante como de riesgo al construir individuos en la sociedad contemporánea, ya que se apuesta, el tema de la autopercepción de la ciudadanía en el mundo. El aprendizaje como modificación del comportamiento es una idea recurrente en la historia de la educación, aún cuando esté plagada de buenas intenciones como se infiere en Maturana (1992) cuando afirma que educar es convivir, y

Una introducción crítica al aprendizaje transformativo

que tal convivencia es un espacio donde la aceptación es recíproca, en el que se transforma cada individuo en la interacción del mismo. Con ello queda claro que no es una búsqueda de herramientas para la vida, se trata del proceso mismo de la vida.

No obstante, esta visión esencialista de Maturana (1992) no parece ser cercana a la que se generó en Mezirow, ya que según lo dicho por él, el aprendizaje transformativo se trata de cambios de esquemas (para resolver problemas en lo social) y de perspectivas (lo personal) en el significado de la experiencia. Esto nos muestra una noción de interpretación subjetiva, lo que lleva a preguntar cuál es el verdadero enfoque, si acaso se trata de una individualización de la experiencia para abordar la sociedad o si es un programa de educación para unificar a sus miembros. Puede considerarse que este tipo de aprendizaje busca el crecimiento personal, pero en realidad busca una profundidad distinta, Merizow (1994) lo explica así:

„It is a serious distortion to characterize perspective transformation as an approach limited to "personal growth," although it may be used by learners and educators for this purpose. Newman is correct in suggesting that, for Freire, conscientization is an approach to political action. However, I view conscientization as a description of the same learning process as perspective transformation but limited to critical reflection on premises of beliefs pertaining to sociolinguistic codes. The resulting perspective transformation leads logically to challenging the dominant ideologies and, when feasible, to taking social action to change the system. However, this is not the only kind of transformative learning in adult life“² (p. 232).

Entonces Merizow ofrece este enfoque como una manera de contribuir en la construcción de perspectivas frente a lo que haya sido dominante y desarrollar acciones para transformar socialmente, con esto es evidente que estamos frente a la idea de individuos responsables de su actuación en la sociedad y no de una educación individualizada para beneficios personales

² Es una grave distorsión caracterizar la transformación de perspectivas como un enfoque limitado al "crecimiento personal", aunque puede ser utilizado por estudiantes y educadores para este propósito. Newman tiene razón al sugerir que, para Freire, la concienciación es un enfoque de la acción política. Sin embargo, veo la concienciación como una descripción del mismo proceso de aprendizaje como transformación de perspectivas pero limitada a la reflexión crítica sobre premisas de creencias pertenecientes a códigos sociolingüísticos. La transformación de perspectivas resultante lleva lógicamente a desafiar las ideologías dominantes y, cuando sea factible, a emprender acciones sociales para cambiar el sistema. Sin embargo, este no es el único tipo de aprendizaje transformador en la vida adulta. (Traducción del autor).

exclusivamente, sino de un modelo de estudiante que puede modificar la sociedad desde un escenario crítico y autocrítico.

A partir de la educación que transforma, hemos de sostener entonces que parte de reflexionar, criticar e interpretar la experiencia, luego se podría sostener que entre más experiencia mayor banco de datos, menor experiencia menos posibilidad de crítica y relacionar, al menos es más corta. En los propios términos de Merizow (1997), expone:

„Children commonly acquire a foundation of the specific learning required to think autonomously. This includes the ability and disposition to (1) recognize cause-effect relationships, (2) use informal logic in making analogies and generalizations, (3) become aware of and control their own emotions, (4) become empathic of others, (5) use imagination to construct narratives, and (6) think abstractly. Adolescents may learn to (7) think hypothetically, and (8) become critically reflective of what they read, see, and hear.

In adulthood, the task is to strengthen and build on this foundation in order to assist the learner to understand new subject content, but, in the process of doing so, to become (1) more aware and critical in assessing assumptions—both those of others and those governing one’s own beliefs, values, judgments, and feelings; (2) more aware of and better able to recognize frames of reference and paradigms (collective frames of reference) and to imagine alternatives; and (3) more responsible and effective at working with others to collectively assess reasons, pose and solve problems, and arrive at a tentative best judgment regarding contested beliefs“.³ (p. 9).

En este punto se establece que se tiene un “alumno” ideal, es decir, el que recibe este tipo de educación requerirá de experiencia, por ello se fundó en los adultos, pero además reconocer que cada experiencia individual está en

³ Los niños comúnmente adquieren una base del aprendizaje específico requerido para pensar de manera autónoma. Esto incluye la capacidad y la disposición para (1) reconocer las relaciones de causa y efecto, (2) usar la lógica informal al hacer analogías y generalizaciones, (3) tomar conciencia y controlar sus propias emociones, (4) volverse empático con los demás, (5) usar la imaginación para construir narrativas y (6) pensar de manera abstracta. Los adolescentes pueden aprender a (7) pensar hipotéticamente y (8) reflexionar críticamente sobre lo que leen, ven y escuchan. En la edad adulta, la tarea es fortalecer y construir sobre esta base para ayudar al alumno a comprender el nuevo contenido de la materia, pero, en el proceso de hacerlo, volverse (1) más consciente y crítico al evaluar las suposiciones, tanto las de los demás y los que gobiernan las propias creencias, valores, juicios y sentimientos; (2) más conscientes y más capaces de reconocer marcos de referencia y paradigmas (marcos de referencia colectivos) e imaginar alternativas; y (3) más responsables y efectivos al trabajar con otros para evaluar colectivamente las razones, plantear y resolver problemas, y llegar a un mejor juicio tentativo con respecto a las creencias en disputa. (Traducción del autor).

Una introducción crítica al aprendizaje transformativo

diálogo o perspectiva con una educación masiva, ya que por muchas experiencias compartidas, las perspectivas son disímiles. Aguiar y Silva (2011) sostienen:

„Experience is a key element in adult learning. It is through experience that learning occurs, mediated by a (self-)critical and reflective process that will lead the adult to a greater awareness of himself and the world and, consequently, to his personal and social development, to his growth, to his construction of the self, to the emergence of new and renewed knowledge...“⁴

Lo que nos lleva a un punto de inferencia según estos postulados y es que de niños hemos de aprender y de adultos desaprender. ¿Acaso el aprendizaje transformador es esencialmente desaprender? Para responder a ello, hay que dosificar la connotación que tiene el término desaprender, ya que más allá de deshechar, se trata de rehacer. Considerando esto, hemos de afirmar que esta idea está centrada en un adulto cuya perspectiva está en continuo movimiento, al menos como presunción, para alcanzar una autonomía, la emancipación y la propiedad de su propia construcción, un sujeto que puede rehacerse a lo largo de su historia. Merizow (1997) lo afirma:

„Transformative learning is not an add-on. It is the essence of adult education. With this premise in mind, it becomes clear that the goal of adult education is implied by the nature of adult learning and communication: to help the individual become a more autonomous thinker by learning to negotiate his or her own values, meanings, and purposes rather than to uncritically act on those of others.“⁵ (p. 11).

De acuerdo a lo anterior el modelo que se aspira es de un agente que posee la capacidad de contribuir con su entorno de una forma más humana, tomando como base su propia definición de lo que es y cómo actúa. En ese mismo sentido, Mezirow (1994), describe lo que se supone es el estado deseado de ese adulto que ha sido transformado por el aprendizaje, a saber:

⁴ La experiencia es un elemento clave en el aprendizaje de adultos. Es a través de la experiencia que se produce el aprendizaje, mediado por un proceso (auto)crítico y reflexivo que conducirá al adulto a una mayor conciencia de sí mismo y del mundo y, en consecuencia, a su desarrollo personal y social, a su crecimiento, a su construcción del yo, al surgimiento de nuevos y renovados conocimientos... (Traducción del autor).

⁵ El aprendizaje transformador no es un complemento. Es la esencia de la educación de adultos. Con esta premisa en mente, queda claro que el objetivo de la educación de adultos está implícito en la naturaleza del aprendizaje y la comunicación de adultos: ayudar al individuo a convertirse en un pensador más autónomo aprendiendo a negociar sus propios valores, significados y propósitos en lugar de que actuar acriticamente sobre los de los demás. (Traducción del autor).

„Ideally, a participant in a discourse will (a) have accurate and complete information, (b) be free from coercion and distorting self-deception, (c) be able to weigh evidence and assess arguments "objectively," (d) be open to alternative points of view and to care about the way others think and feel, (e) be able to become critically reflective of assumptions and their consequences, (f) have equal opportunity to participate in the various roles of discourse, and (g) be willing to accept an informed, objective and rational consensus as a legitimate test of validity until new perspectives, evidence, or arguments are encountered, and are subsequently established through discourse as yielding better judgments.“⁶ (p. 225).

La pregunta inicial es si esto es posible o una probabilidad, en qué medida esto logra cambiar a cada sujeto o a todos en la proporción aspirada para sostener cambios que superen lo individual en pro de un alcance social que rehaga la sociedad que se percibe como objeto de modificación, ya que si se plantea modificar al sujeto, a muchos de ellos a través de la educación, hemos de suponer que el plan es la modificación social. En este orden de ideas, el mismo Mezirow (1994) expone:

„Perspective transformation may or may not involve some measure of social critique or the transformation of a comprehensive world view. For some people, what Tennant sees as normative life-cycle functions do not involve reflection on the justification for their beliefs at all. One can leave home and simply become assimilated in a new subculture on a college campus and go on to graduate and move into a new work culture, procreate, and die without critical awareness of one's premises anywhere along the way. For another person, leaving the parental home may evoke deep critical self-reflection on beliefs, relationships and identity.“⁷ (p. 229).

⁶ Idealmente, un participante en un discurso (a) tendrá información precisa y completa, (b) estará libre de coerción y distorsionando el autoengaño, (c) podrá sopesar evidencia y evaluar argumentos "objetivamente", (d) estar abierto a puntos de vista alternativos y a preocuparse por la forma en que otros piensan y sienten, (e) ser capaz de reflexionar críticamente sobre los supuestos y sus consecuencias, (f) tener igualdad de oportunidades para participar en los diversos roles del discurso, y (g) estar dispuesto a aceptar un consenso informado, objetivo y racional como una prueba legítima de validez hasta que se encuentren nuevas perspectivas, evidencias o argumentos, y posteriormente se establezcan a través del discurso como generadores de mejores juicios. (Traducción del autor).

⁷ La transformación de perspectiva puede o no involucrar alguna medida de crítica social o la transformación de una visión global del mundo. Para algunas personas, lo que Tennant ve como funciones normativas del ciclo de vida no implica en absoluto la reflexión sobre la justificación de sus creencias. Uno puede salir de casa y simplemente asimilarse a una nueva subcultura en un campus universitario y luego graduarse y pasar a una nueva cultura de trabajo, procrear y morir sin una conciencia crítica de las propias premisas en cualquier parte del camino. Para otra persona, dejar el hogar de los padres puede evocar una profunda autorreflexión crítica sobre las creencias, las relaciones y la identidad. (Traducción del autor).

Una introducción crítica al aprendizaje transformativo

La evaluación que se pueda hacer sobre los resultados del aprendizaje transformativo puede ser un tema discutible, en las revisiones de casos que han realizado para la redacción de este capítulo, la mayoría de los investigadores, reflejan un estado de conciencia del sujeto, incluso de una manera clave para sostener que hay cambios. Más allá de cuestionar en número lo que han aplicado, se puede afirmar que el desarrollo de este tipo de enfoque avizora posibilidades, el principal escollo es alrededor de lo que implica su aplicación, es decir, el cómo se desarrolla esto, cuál metodología, pero además, y con principal atención desde qué punto se parte, es decir epistemológicamente.

4. Cultura animi

Los enfoques que se han establecidos históricamente sobre la educación, tienden a ser concebidos como: a) teorías conductuales o del condicionamiento estímulo y respuesta tienen su origen, fundamentalmente, en las teorías de J.B. Watson, E.L. Thorndike y B.F. Skinner; b) teorías cognoscitivas que plantean que la mente es capaz de captar los elementos de su entorno como un todo, encontramos a Jean Piaget, David Ausubel, Jerome Bruner, Robert Gagné y Jon Anderson, entre otros, para ellos, el cambio de conductas en el aprendizaje es el reflejo de un cambio interno. No obstante, algunos psicólogos cognoscitivos plantean que la persona construye significado a partir de sus propias experiencias. Se trata de una postura que intenta explicar cómo el ser humano conoce y cómo modifica lo conocido; y c) el constructivismo que concibe al sujeto como un actor que establece relaciones entre su acervo cultural y la nueva información para lograr reestructuraciones cognitivas y así atribuir significados a las situaciones y el mundo. (Rojas, 2001).

Además de lo anterior, tiene una importancia capital para el aprendizaje transformativo, el concepto y postulados que maneja la teoría de la crítica social, cuya finalidad es criticar y cambiar la sociedad como un todo. Inicialmente parten de la concepción de: 1) que las inequidades económicas, racismo, y discriminación de clases están en las democracias occidentales abiertas cuyas sociedades son altamente desiguales; 2), que estas condiciones permanecen a través de una ideología dominante la cual reproduce y hace parecer normal, natural e inevitable; y 3), que la teoría crítica intenta entender y criticar esta situación con la finalidad de modificarla (Vivanco, 2017).

Por consiguiente, el enfoque de una educación basada y auto-denominada como aprendizaje transformativo, se nutre del pasado en una forma crítica y se postula como parte de esa necesidad de presentarse crítica frente a la sociedad y con clara intención de modificarla. Para efectos de este discurso

hemos de quedarnos con la idea que el aprendizaje es el resultado de un cambio potencial tanto a nivel intelectual como en el psicomotor inclusive, como consecuencia de estímulos externos que proporcionan nuevos conocimientos, promueven el desarrollo de habilidades y destrezas o producen cambios provenientes de nuevas experiencias (Rojas, 2001).

Sin embargo hay que hacer una advertencia, el mismo Merizow intenta matizar el tema de transformación como elemento político, desconfía que ese sea el alcance de su propuesta, para ello reconoce que puede haber una transformación cultural y no necesariamente algo centrado en lo social, al respecto (1994) afirma:

„The political objective of many educators of getting people involved in collective political action through education has often distorted our understanding of the learning process. I have attempted to emphasize how learning is profoundly social. I have also tried to show how social action may be action other than collective political action, as when we act upon our transformed meaning structures to effect changes in our interpersonal relationships or in the family Social norms are sometimes changed through individuals acting in concert (though not collectively), through support groups, through heightened awareness and emotional reinforcement for change derived from education, TV, movies and through novels, and the popular press. Often such cultural action has been far more effective than collective political action in producing social change. It is almost axiomatic to point out how technological changes have effected far-reaching social change.“⁸ (p. 230).

Consideramos que la misma propuesta de Mezirow supera su propia definición de contención en un escenario menos político, toda preocupación crítica obliga a un posicionamiento sobre cómo actuar en el mundo y lo que se considera ideal, correcto o justo, en esa acción subyace la esencia de lo político, así de esta forma se comprende que el autor, más allá que sostener que los cambios no tienen ningún tipo de compromiso político obligatorio, parece que es

⁸ El objetivo político de muchos educadores de involucrar a la gente en la acción política colectiva a través de la educación, ha distorsionado a menudo nuestra comprensión del proceso de aprendizaje. He intentado enfatizar cómo el aprendizaje es profundamente social. También he tratado de mostrar cómo la acción social puede ser una acción distinta de la acción política colectiva, como cuando actuamos sobre nuestras estructuras de significado transformadas para efectuar cambios en nuestras relaciones interpersonales o en la familia. no colectivamente), a través de grupos de apoyo, a través de una mayor conciencia y refuerzo emocional para el cambio derivado de la educación, la televisión, el cine y las novelas, y la prensa popular. A menudo, esta acción cultural ha sido mucho más eficaz que la acción política colectiva para producir cambios sociales. Es casi axiomático señalar cómo los cambios tecnológicos han producido un cambio social de gran alcance. (Traducción del Autor).

Una introducción crítica al aprendizaje transformativo

inherente en todo ejercicio humano que implica nuevas formas de verse en la sociedad, sobre todo, si está pensado en la solución de lo que considera ha estado errado en una fase anterior.

La idea de resolución de problemas, va desde la manera en que se entiende lo cotidiano, pero también aquello que denominamos episteme, es decir, a las representaciones de una ciencia “global”. En este sentido, la “necesidad” de cambio se fundamenta en la representación de modelos ideales, en su consecución, así tenemos dos aspectos en confrontación: su basamento en la experiencia individual, más el cotejo de la misma en socialización y matizada por la lógica, es decir, modelos ideales individuales y colectivos, así el deber moral y la conciliación cultural de lo que se entiende como correcto.

Lo anterior nos ofrece el aprendizaje transformador como programa, por cuanto la unificación de una episteme, que además se ofrece como nuevo y distintivo de lo anterior, no solo está apegado a la novedad, sino a la capacidad de trasladar cambios de manera metódica, es decir, se basa en un agente ¿de qué es agente?, esa es la gran pregunta. Lo que trata los cambios de paradigma y las necesidades de modificar la sociedad a lo largo de la historia desde un punto de vista ideológico o educativo, es de la aplicación de escuelas de pensamiento, en las que se normativiza la acción y al mismo tiempo se fundamenta en el código ético que frecuentemente se busca como una forma de control, modificación del poder, el discurso subyacente y el acto racional de suponer una interpretación correcta del mundo, entre una y otra escuela de pensamiento, la gran finalidad de esto es la regulación de la sociedad en el presente y el futuro, algo que permanentemente se ha aplicado en el mundo occidentalizado hereditariamente en los últimos siglos.

El tema de la epistemología que permite que la ciencia de la educación parta desde el supuesto de una representación global de los conocimientos, se suma otro elemento que la teoría del aprendizaje transformativo puede tomar en consideración es el caso de Osorio (2014) que percibe dos modos en la epistemología: a) una externa y b) una interna; la primera, es la consideración del contexto social y cultural en la actividad reflexiva acerca del conocimiento, el término habitual que tenemos sobre epistemología; sin embargo, la segunda, son los aspectos epistemológicos sin el contexto discursivo, es decir, una visión personal.

La posición anterior resulta conveniente para el esquema personal que implica la transformación a través del aprendizaje que propone Mezirow, pero es discutible, ya que la epistemología, tomando a Derrida (1989) se puede entender como la ciencia o filosofía occidental que ha construido a occidente en sí mismo, ya que se trata de una historia de sentido, es decir, proporciona sentido a lo largo de la cultura occidental, al menos de manera global y para el marco que es la ciencia. Si queremos llevar esto a un tema más sistemático, la

epistemología resultaría ser las representaciones que hace un grupo humano sobre lo que entiende por ciencia o conocimiento en determinado momento y lugar. Entonces, la epistemología es el marco disciplinar que conlleva un conocimiento a posibilidades operativas, pero en ningún momento de manera unidireccional, es decir, la práctica de formular conocimiento es al mismo tiempo basada en los conocimientos acumulados o en discusión, es una espiral que enuncia y al mismo tiempo es enunciado como la posibilidad de instalarse dentro de lo que la sociedad valida. En este sentido podemos conceder al mismo Mezirow (1997) su respuesta a ello:

„...transformative learning may be understood as the epistemology of how adults learn to think for themselves rather than act upon the assimilated beliefs, values, feelings and judgments of others [...] a defining condition of being human is that we have to understand the meaning of our experience“⁹ (p. 5).

Si aceptamos a la epistemología en dos áreas, una como representación general de la sociedad que establece discursos unificadores y otra móvil y de uso personal, conllevaría la discusión del aprendizaje transformativo en la dirección que este último tipo de epistemología estaría cercano al terreno de las opiniones, en debate y posiblemente en negociación con la imagen del mundo. Sin embargo, el mismo Mezirow, tiene cuidado al considerar todo el subjetivismo implícito en su propuesta y de la forma en que debe entenderse. Mezirow (1997) define el marco de referencia de la siguiente manera:

„Frames of reference are primarily the result of cultural assimilation and the idiosyncratic influences of primary caregivers. Habits of mind are more durable than points of view. Points of view are subject to continuing change as we reflect on either the content or process by which we solve problems and identify the need to modify assumptions.“¹⁰ (p. 6).

Los marcos de referencia son entonces los espacios de conquista de la transformación, ya que en ellos se basan nuestros pensamientos, sentimientos y hábitos. Alcanzan un estadio de lo normativo al convertirse en reglas personales y sociales (criterios, códigos, cánones culturales, ideologías,

⁹ El aprendizaje transformativo puede entenderse como la epistemología de cómo los adultos aprenden a pensar por sí mismos en lugar de actuar según las creencias, valores, sentimientos y juicios asimilados de otros [...] una condición definitoria del ser humano es que tenemos que comprender el significado de nuestra experiencia (Traducción del Autor).

¹⁰ Los marcos de referencia son principalmente el resultado de la asimilación cultural y las influencias idiosincrásicas de los cuidadores principales. Los hábitos mentales son más duraderos que los puntos de vista. Los puntos de vista están sujetos a cambios continuos a medida que reflexionamos sobre el contenido o el proceso mediante el cual resolvemos problemas e identificamos la necesidad de modificar las suposiciones. (Traducción del Autor).

Una introducción crítica al aprendizaje transformativo

estándares, entre otros). Ocupan desde lo interno como las creencias hasta lo externo como es lo social en construcción (Mezirow, 2009). Para mayor explicación sobre la dimensión de un marco de referencia Merizow, (1994) la explica de la siguiente manera:

„The process of learning to make meaning is focused, shaped and delimited by our frames of reference. These meaning structures are two-dimensional. First involve meaning perspectives, broad sets of predispositions resulting from psychocultural assumptions which determine the horizons of our expectations. They serve as one of three sets of codes significantly shaping sensation and delimiting perception, feelings, and cognition: sociolinguistic codes (eg, social norms, ideologies, language games, theories), psychological codes (e.g., personality traits, repressed parental prohibitions which continue to block ways of feeling and acting), and epistemic codes (e.g., learning styles, sensory learning preferences, focus on wholes or parts, or on the concrete vs the abstract). A second, more specific dimension of our frame of reference is our meaning scheme, the constellation of concept, belief, judgment, and feeling which shape a particular interpretation (e.g., when we think of abortion, black people, the Muslim religion, free market capitalism, or liberalism). Meaning schemes are specific manifestations of our meaning perspectives.“¹¹ (p. 223).

Sobre estas dimensiones se obtienen dos perspectivas, una social y otra que posee nuestro sistema de valores. Evidentemente, cuando se propone un aprendizaje transformativo, lo que se plantea es atender estos marcos como potencialidades en cambio, dicho de otra forma, estos marcos se deben presentar como elementos a “corregir” ya que no hay cambio si no se identifica la necesidad de cambiar. En este sentido, lo transformador volviendo a las

¹¹ El proceso de aprender a generar significado está enfocado, moldeado y delimitado por nuestros marcos de referencia. Estas estructuras de significado son bidimensionales. En primer lugar, implica perspectivas de significado, amplios conjuntos de predisposiciones resultantes de supuestos psicoculturales que determinan los horizontes de nuestras expectativas. Sirven como uno de los tres conjuntos de códigos que moldean significativamente la sensación y delimitan la percepción, los sentimientos y la cognición: códigos sociolingüísticos (p. ej., normas sociales, ideologías, juegos de lenguaje, teorías), códigos psicológicos (p. ej., rasgos de personalidad, prohibiciones parentales reprimidas). que continúan bloqueando formas de sentir y actuar), y códigos epistémicos (por ejemplo, estilos de aprendizaje, preferencias de aprendizaje sensorial, enfoque en totalidades o partes, o en lo concreto versus lo abstracto). Una segunda dimensión más específica de nuestro marco de referencia es nuestro esquema de significado, la constelación de conceptos, creencias, juicios y sentimientos que dan forma a una interpretación particular (por ejemplo, cuando pensamos en el aborto, los negros, la religión musulmana, el libre mercado, capitalismo o liberalismo). Los esquemas de significado son manifestaciones específicas de nuestras perspectivas de significado. (Traducción del Autor).

primeras líneas expuestas se trata de un cambio de un estado a otro, en el caso de programas de cambio como el aprendizaje transformativo, está presupuestado que el estado inicial no es deseado, es necesario de modificación, de llevarlo a un punto ideal o justo, correcto o lejos de la crisis que puede tener el estado inicial.

El aprendizaje transformador entonces es una contingencia, está basado en la crisis, en la intranquilidad de que ocurra algo indeseado de lo que ya se considera errado, caótico, injusto o mal, por ello desean cambiar lo errado. Bajo esta idea, es difícil considerar que sea un paradigma ya que se trata de soluciones (morales, introspectivas con intenciones "epocales"), a diferencia de las representaciones que son las epistemes. Entonces podríamos preguntarnos: ¿la episteme es una contingencia y los paradigmas también lo son? Si el aprendizaje transformativo está en relación a la plasticidad y cambio neuronal ¿esto depende de cuál marco de referencia? ¿el moral, el social, el político, el ideológico?

Llegados a este punto, es necesario dar respuestas a algunas de las anteriores interrogantes, entre ellas, la que tiene que ver con el impacto esperado y la raíz del aprendizaje transformativo. Hemos sostenido en palabras de autores que el tema en cuestión obedece a un pensamiento que parte de la construcción de una expectativa de cómo debe funcionar el mundo, se trata de una concepción de lo que puede impactar, para ello volvemos a la idea de si este tipo de enfoque es una manifestación cultural o si se trata de un dispositivo social que responde a la articulación del ser humano como plan de civilización. Para comenzar, definiremos la cultura a través de sus características, según Phillip-Kottak (citado por Ruiz):

„La cultura es aprendida tanto social como individualmente situacional, el aprendizaje cultural suele integrar al individuo en el diálogo de los signos y símbolos de su cultura específica. Es simbólica pues dota de significación una cosa o hecho sometiendo a la naturaleza. Es compartida al menos por miembros de un grupo. Está pautada, si algún individuo cambia la conducta frente a "x" hecho, puede provocar lo mismo en otros miembros. Existe tanto ideal como real es decir, que es propensa a transgredir en la experiencia los espacios privados y/o los públicos. No es perfecta o efectiva, ciertos procesos culturales, traen consigo amenazas a grupos externos, propios y a la naturaleza.“ (2002).

En este tipo de definición, debemos acordar, como la disciplina de la antropología ha llegado a sostener, que cultura es todo, todo aquello que un grupo humano suele entender y modelar como formas de vida. Los sistemas educativos serían lógicos incorporarlos a la cultura como una de sus tantas formas de expresión, lo que conllevaría a sostener que la educación es el reflejo de la cultura que la propone. No obstante, a nivel práctico de la manera que se planea la aculturación, podemos sostener que la cultura es dinámica pero los parámetros sociales son de dominio de las estructuras que sostienen

Una introducción crítica al aprendizaje transformativo

los programas, los planes y los enfoques de conformación y ello es parte de la apuesta que tiene un grupo humano sobre su idea de sociedad.

En este punto, podemos traer la discusión que tiene el filósofo venezolano Ludovico Silva, en su texto titulado *Contracultura*, de comienzos de la década de los ochenta, en él, expone que al referirse a la cultura, también se puede referir a la ideología, pues ambos términos en su percepción, han estado siempre íntimamente ligados, hasta el punto de confundirse entre ellos (Silva, 2017). Esta afirmación bastante controversial, no solo nos sirve para sostener que los programas ideológicos están en el marco de la construcción de grupos humanos, sino que además nos ha de servir para aclarar lo que para Silva parece una confusión no fácil de dilucidar, esto es, el ámbito de la sociedad y de la cultura.

Tomando a este pensador, hemos de considerar que en su propio debate sobre la cercanía entre cultura e ideología, podemos retomar esa discusión e incorporar el concepto de la sociedad para lograr puntos de encuentro con mayor organicidad. Para Silva, inicialmente, ambos conceptos están intrincados en su propia forma de enunciarlos, justamente los ve en las superestructuras, aquel andamiaje donde se sostiene lo superficial que se enmascaran los poderes, no obstante, para este autor, la ideología es el enemigo, ya que lo que se ideologiza carece de denuncia, el valor real de la actitud frente al poder subyugador. Tomemos sus propias palabras para exponer su enfoque, Silva, (2017) sostiene:

„De modo, pues, que la ideología es un sistema. Ese sistema conforma una región específica de la superestructura social que está en íntima comunicación con el resto de la superestructura: la cultura. Todos los elementos de la cultura pasan por la ideología, de modo dinámico. Todos, en un cierto momento, pueden ideologizarse. Pero el mundo de la cultura, en sí mismo, es el mundo del pensamiento verdadero, el de la conciencia cierta de sí misma, el mundo del arte y de la ciencia“ (pp. 45-46).

Coincidimos plenamente con la idea de sistema que posee la ideología, y sin duda se lo adjudicamos a la sociedad, evidentemente se manifiesta en un escenario cultural, pero no podemos afirmar que esté en medio de la manifestación cultural, mucho menos como representación de la misma. Podemos sostener que algunos modelos ideológicos han sido denominados culturas, pero no son precisamente asociados a la definición de la cultura y su forma de transmisión, que podemos por el momento denominarla tradición, sino a marcos programáticos que poseen grupos humanos incluso interculturales, unidos más por un plan de socialización, es decir, crear asociaciones y en última instancia fundar sociedades. En este sentido, para reafirmar lo que se distingue esto de la cultura, haremos uso de Mosterín (1993) cuando afirma:

„La cultura es tradición, información generada en el pasado (aunque sea reciente) y transmitida hasta el presente. Diferentes parcelas de la cultura son transmitidas por diferentes grupos sociales. La ciencia es transmitida por la comunidad científica, que a su vez se subdivide y articula en una red tupida de diferentes comunidades científicas, cada una de las cuales se especializa en la generación y transmisión de una determinada parcela del conocimiento científico...“ (p. 113).

En definitiva, Silva, en medio de un ejercicio de historiador que tiene más de editor de fragmentos y no de un método y la rigurosidad de la profesión, describe una historia de la cultura como un ejercicio de poder, de esa forma la ideología se aproxima como concepto. La necesidad de salvar a los artistas que denuncian a las cortes, al poderoso y al dinero, no deja de ser un ejercicio de clasificación entre los buenos (los que se parecen a él ideológicamente) y los malos (los que no siguen sus mandamientos ideológicos), la narrativa es maniqueista sin el menor cuidado, el dogmatismo que tanto se queja, es el método que copia sin menor estado autocrítico, lleno de juicios halagadores a sus admirados y de descalificaciones al otro.

En su discurso, la evasión de la complejidad de la definición de la cultura se evidencia en la exclusiva referencia a la herencia grecolatina que tiene occidente hasta el siglo XX, dejando un terreno de definición de la cultura exclusivamente occidental, encontramos el escaso atrevimiento a distinguir lo latinoamericano de lo europeo, el eurocentrismo de Silva no deja de ser un ejercicio de generar “reflexión crítica” para su conveniencia, es decir, proponerse como una voz de autoridad en medio del combate ideológico. Por otro lado, solo considera a poetas, novelistas y artistas como los creadores de la cultura, además de usar como ejemplo solo europeos, ningún otro ámbito geográfico se nombra, sin embargo, esto como problema es que su concepto de cultura es exiguo, insuficiente y con prejuicios.

Como el objetivo de este capítulo no es hacer crítica literaria sobre Silva, hemos de rescatar lo más valioso de él, el hecho de historiar la ideología como forma de perpetuar, instalar o ejercer poder a lo largo de la historia humana, esto además de su propio nombre, podemos adjudicarle otros, pero no el de cultura. Para lograr mayor claridad, ya habíamos partido de una definición de la cultura en líneas atrás de enfoque antropológico, pero podemos tomar la voz del filósofo, antropólogo y matemático Jesús Mosterín (1993), cuando define la cultura de la siguiente forma:

„...Los cerebros son capaces de registrar los cambios al instante, y de procesar la información rápidamente. Además son capaces de transmitir esa información de cerebro a cerebro, creando y acumulando así una creciente red informacional, que recibe el nombre de cultura. La cultura es la información que se transmite entre cerebros, es decir, la información transmitida por aprendizaje social“ (p. 16).

Una introducción crítica al aprendizaje transformativo

Nuestra inferencia es que podemos resumir estas líneas a la declaración que lo que denominamos cultura es la transmisión de aprendizajes entre grupos más o menos heterogéneos que son capaces de afirmar que poseen una identidad similar. Como el lector se habrá dado cuenta, en este autor el término aprendizaje resulta exacto para comprender los procesos de la cultura, en ese sentido podemos profundizar mejor la mirada de Mosterín (1993) al respecto:

„El aprendizaje es un proceso de adaptación individual de la conducta del organismo al medio. Qué contenidos concretos aprenda el individuo depende de su propia experiencia individual. Pero qué tipos de cosas pueda aprender y con qué mecanismos de aprendizaje cuenta es algo que depende de la experiencia colectiva del linaje biológico al que pertenece ese individuo, plasmada en la información genéticamente heredada de sus ancestros y contenida en su genoma.“ (p. 28).

Hay que aclarar que Mosterín se refiere al linaje biológico de seres vivos que no son solo los seres humanos, así que el aprendizaje es una estrategia de los seres vivos para sobrevivir en el mundo de forma individual y colectivamente, se determina como lo hemos mencionado al principio como una forma natural y otra programada en el caso de los seres humanos, una que permite al sujeto habitar con sus pares, pero además se ha creado un escenario para hacer del aprendizaje un tópico organizado, sistematizado y estructurado, es decir, su institucionalización.

Bajo esta idea, hemos de reconocer que la complejidad de tal definición del aprendizaje es parte de un entramado más grande de la cultura. En culturas complejas, como las modernas, urbanas y contemporáneas, la transmisión de aprendizajes se hace casi inabarcable, implica una división de la transmisión, segmentando en distintos individuos el trabajo de transmitir, la complejidad de este tipo de culturas permitió crear la educación como sistema, especializaciones y el uso de distintos soportes de registros para contener y dirigir el aprendizaje (Mosterín, 1993).

Ahora para efectos de definición y distinción, lo que se ha de entender por sociedad, dentro de múltiples ciencias y escuelas, es la forma de agrupación de individuos por vínculos, relaciones e interrelaciones estables. Para mayor precisión nos apegaremos a la idea que en efecto es una agrupación de seres humanos constituida sobre un territorio-nación particular, que percibidos a sí mismos como cultura, son capaces de comprender, edificar y reconocer instituciones sociales, interaccionan entre sí para el desarrollo de sus intereses comunes y la consecución de sus fines (Luhmann, 2009).

En el mismo tono de ideas, se puede resumir que la sociedad es todo aquello constituido por las relaciones organizativas generadas por los individuos de un mismo sistema. Por otro lado, la cultura se identificaría con las formas de

hacer, sentir y pensar de sociedades identificadas por esas formas (Rocher, 1979). Dicho de esta forma, el aprendizaje transformativo es un tema de ámbito social, no cultural. Es decir, es una acción social, no un acto cultural como expresión de la extensión de miembros de una cultura. Es parte de un programa social, ya que se aspira a sí mismo como parte de lo institucional. La cultura no es institucional en su esencia, lo social sí aspira a ello en las sociedades modernas y contemporáneas.

De acuerdo a lo anterior, hemos de reconocer que la educación es institucional cuando la ciencia se configura en enfoques y estructuras en su cómo, postulados y principios en su qué, y ello se plantea sobre grupos humanos asociados, es decir, conducidos por fines comunes y adscritos a la institucionalidad,

5. Vita via est

Los cambios de concepción de la educación son relevantes, no solo para el discente, alumno o aprendiz, el cambio debería tener el origen en los individuos que son vehículos de la educación, el cómo desarrollar un aprendizaje transformativo debe tener como base, no solo postulados y una metodología, sino docentes o facilitadores cuya manera de entender el proceso sea a partir de su propia transformación, para ello se requiere un cambio en la forma de percibir el modelo. Por ello, la instrucción y el aprendizaje son elementos que deben posicionarse en cada enfoque o paradigma, en el caso de la instrucción, se piensa en la transferencia del conocimiento de los profesores a los estudiantes a través de sesiones bajo un programa mensurable y basados en contenidos. En el segundo, el aprendizaje puede considerarse desde la creación de ambientes y experiencias que permitan el descubrimiento y construcción del conocimiento por ellos mismos (Barr y Tag, 1995).

En ello, existen muchos matices que cubrir, desde la posibilidad de establecer que el aprendizaje debe poseer estándares de calidad, en este caso, citaremos a Cela, Esteve V., Esteve F., González y Gisbert, (2017) cuando afirman:

„En cuanto a los componentes de estos aprendizajes «de alta calidad», en las propias palabras de Illeris (2004) son tres las dimensiones que engloba: la cognitiva (crear significado y asociarle determinadas habilidades), la emocional (equilibrio mental) y la contextual (integración social). La presencia de estos componentes puede reforzar la creencia de que el aprendizaje es sustancial y realmente «transforma» al discente en un individuo mejor —y aquí entendemos mejor en el sentido más holístico que podamos atribuirle al término, pues el aprendizaje transformativo convierte a la persona en un ser capaz de reflexionar y actuar sobre el

Una introducción crítica al aprendizaje transformativo

mundo para mejorarlo, en el sentido más genuino de la pedagogía de los oprimidos “. (p. 410).

La aspiración de un individuo más reflexivo y que actúe en un mundo cuya emancipación provenga de una transformación que se idealiza como colectiva debería estar estructurada en un proceso, un método y bajo estrategias que materialicen los principios con los que se han enunciado. Hasta ahora hemos percibido un continente de líneas de pensamiento sobre este modo de aprendizaje transformador, pero se requiere de una compleja y distintiva manera de aplicarla, el mismo Merizow (1997) sostiene:

„Transformative learning requires a form of education very different from that commonly associated with children. New information is only a resource in the adult learning process. To become meaningful, learning requires that new information be incorporated by the learner into an already well-developed symbolic frame of reference, an active process involving thought, feelings, and disposition. The learner may also have to be helped to transform his or her frame of reference to fully understand the experience.”¹² (p. 10).

Sin embargo, más allá de ofrecer promesas y situaciones ideales, se requiere de un cómo para lograr ello sin mayores inconvenientes que los que el proceso educativo puede tener en sí. El proceso activo que involucra pensamiento, sentimientos y disposición no puede ser una declaración abstracta, debe ser concreta en sus métodos o si no será una propuesta utópica.

En este sentido, lo que hemos hallado en palabras del autor fundador de este concepto, son pasos o fases, que se resumen al siguiente patrón de 11 fases de aprendizaje durante el proceso transformativo:

Un dilema desorientador.

Auto-examinación.

Una evaluación crítica de los supuestos personales.

El reconocimiento de la relación entre el descontento personal y el proceso de transformación.

La exploración de opciones de nuevos roles, relaciones y acción.

Planificación de un curso de acción.

¹² El aprendizaje transformador requiere una forma de educación muy diferente de la que comúnmente se asocia con los niños. La nueva información es sólo un recurso en el proceso de aprendizaje de adultos. Para volverse significativo, el aprendizaje requiere que el alumno incorpore nueva información en un marco de referencia simbólico ya bien desarrollado, un proceso activo que involucra pensamiento, sentimientos y disposición. También puede ser necesario ayudar al alumno a transformar su marco de referencia para comprender completamente la experiencia. (Traducción del Autor).

Adquisición de conocimiento y habilidades para implementar el plan personal.

Intento provisional de los nuevos roles.

Renegociación de las relaciones y negociación de nuevas relaciones.

Construcción de la competencia y autoconfianza en nuevos roles y relaciones.

Una reintegración en la vida propia sobre la base de las condiciones adquiridos por la nueva perspectiva personal (Mezirow, 1991, p. 7).

Visto lo anterior, se supone que estas fases deben ser articuladas y desarrolladas por procesos internos en cada una, así el aprendiz tendrá en sus manos el proceso entero. En consecuencia, las preguntas que surgen para las siguientes investigaciones son precisamente los métodos para lograr ese aprendizaje transformativo. Por el momento, en la revisión surgen instrumentos como el aula invertida, resolución de problemas, incluso elementos antiguos como la mayéutica. Sin embargo, aún no vislumbramos lo que significa el uso de estos en ambientes masivos, lo que conlleva a cuestionar en qué momento es efectivo, considerando lo que cada individuo deviene con el paso del tiempo, lo que incluye menor plasticidad cerebral o neuronal hasta el hecho de conductas y propósitos conservadores arraigadas a intereses o prácticas indiscutibles.

Las formas de aplicar la metodología, de suponer que la hay y es exitosa, deberá considerar en qué nivel y escenario educativo, si desde lo general hay una prescripción óptima o si por el contrario, es una idea que requiere ajuste según cada estudiante o participante. Por ende, la capacitación es clave, aunque la perspectiva epistemológica sea muy relevante a considerar, tenemos en principio la idea de la epistemología como conjunto que agrupa a muchas ideas sobre el conocimiento en un colectivo, pero por el otro, el individuo como manifestante de la decantación epistemológica más personalizada es algo innegable. Entonces no se trata de una discusión contra el momento epistemológico “imperante”, sino también con los conceptos a los que se adscribe cada pensador. En resumen, tenemos una epistemología que es la representación social de lo que se percibe es el conocimiento y su manera de abordaje, por el otro, es una representación en debate con las creencias personales (éticas, políticas, lógicas y empíricas). No obstante, toda propuesta pasa por la necesidad de establecer funciones, en todos los actores, no se trata de mandamiento que se cumple sin cuestionamiento, es todo lo contrario, para ejecutar tal enfoque es necesario que cada parte esté definida, por ejemplo, el docente.

Desde hace algunos años, la aproximación al aprendizaje se establece con ideas que sugieren que el educador se transforma no en el que transfiere el conocimiento sino en un agente que genera espacios de aprendizaje para los estudiantes. Por consiguiente, el criterio de éxito estaría marcado por la perspectiva de valoración de los resultados de aprendizaje de los estudiantes.

Una introducción crítica al aprendizaje transformativo

La manera de invertir el tiempo varía y estaría estructurada por cursos y clases negociables, estableciéndose una nueva estructura que promueva ambientes de aprendizaje propicios. Con ello el espacio estaría centrado en el aprendiz como agente principal, desde aquí se persigue que el conocimiento se obtiene en marcos de referencias y participaciones de los integrantes que interactúan entre sí. A partir de lo anterior la institución estarían con un modelo distinto de producción ya que se aspiraría a “producir aprendizaje”. Al final, los docentes son considerados como diseñadores de ambientes de aprendizaje que estudian y aplican los mejores métodos para producir el aprendizaje de sus estudiantes (Barr y Tag, 1995).

En este punto hay que explicar que autores como Vivanco (2017), sostiene, y con total razón, que este proceso inicia con la transformación inicial del docente, para ello se espera que la reflexión crítica sea el medio, con ello el educador reflexiona sobre su propia práctica docente, en la que pone en foco sus supuestos y creencias, identificando las fuentes de su propio esquema o marco. La expectativa sería que se plantee escenarios alternativos de su propia práctica luego de la superación de los modelos que traía en su experiencia.

6. Outro

Habíamos dejado una advertencia al principio, la idea de relacionar el macrocosmos y microcosmos como expresión del ser humano como parte y copia de lo que constituye en el universo, aunque suene a la materialidad de su constitución, en realidad va más allá cuando se entiende que las leyes que rigen el universo, también son las que aplica el ser humano en su forma de habitar. No está de más recordar que el ser humano expresa sus decisiones como parte de una justificable comparación e incluso narrativa que reza que obedece a reglas de la *physis*, es decir, sostiene que lo que hace es porque imita a la naturaleza, aunque sea solo una humanización del universo lo que realmente está practicando. Más allá de las direcciones que se tengan al respecto, podríamos decir que tanto el aprendizaje transformativo es una regla de la movilidad del universo sobre la idea de cambio, pero no imita a la cultura, en todo caso imita a la sociedad, en específico a los ideólogos que desean transformar el mundo según su “imagen y semejanza”.

Para lograr lo anterior, Merizow y otros parten de su propio marco moral, no solo desde una epistemología. En pocas palabras, para ellos, el aprendizaje transformador es la última fase de todo proceso educativo en la que el conocimiento solo se discute en su forma de aplicabilidad social, siempre y cuando el sujeto haya hecho un cambio de conducta. El entramado de esto es de una complejidad bastante relevante, pues como obtenemos la información del mundo es una forma de aprendizaje primario, la manera en la que vamos a

utilizarla es una fase secundaria, allí es el momento del aprendizaje transformador, luego de la fase gnoseológica, vamos a la fase práctica: qué haremos con el conocimiento adquirido y cómo hacemos de él algo útil socialmente, y no en términos básicos de productividad, sino de construcción de una sociedad mejor (lo que significa ética y políticamente más idónea para todos).

Entonces se deriva de una búsqueda del conocimiento, saberes tal vez sea la precisión, pero desde esta óptica no es desde el deseo mismo del conocimiento, sino como una necesidad. Lo que se promueve es una transformación originada del deseo, aunque este término sea discutible, al menos podemos sostener que es originada de una necesidad, del deseo de transformación, quizá no puede obedecer a la simpleza de la voluntad, sino a la concepción de la solución de la sociedad. He allí que el resultado del aprendizaje transformador no sea una epistemología generada de desear conocimiento, sino la necesidad de las sociedades respecto a su supervivencia en sí mismas.

El aprendizaje transformativo no busca la verdad como en antaño se pretendía en las ciencias, no desea la lectura correcta de la realidad a la que solían llamar provisionalmente verdad, su búsqueda no es esta, sino la corrección. Hemos de considerar entonces que no busca comprender la realidad como se presenta, sino modificarla para el ser humano, para el beneficio del mismo. La idea de permitir que cada quien tome postura respecto a lo que es su propio rol frente a los significados, puede ser una manera de desarmar la idea de un conocimiento total de lo que se entiende como realidad, entonces la percepción subjetiva de la realidad es al final el tema de la transformación, ajustados a la convivencia de todos. Esto, como el modelo pasado de la ciencia que pretendía el conocimiento universal, son modelos. "...Los modelos no son la realidad misma, sino simulacros conceptuales de parcelas de la realidad, simulacros idealizados y simplificados, a los que las teorías se aplican de un modo fácil y perfecto. No son la realidad, pero la aproximan suficientemente bien..." (Mosterín, 1993, p. 118).

En la cultura y en el aprendizaje transformativo se espera un aprendizaje colectivo o individual. Sin embargo, nos resulta difícil sostener que este enfoque sea reflejo de la cultura, en este sentido creemos que desafía mucho de la cultura heredada, con esto nos conciliamos con Ludovico Silva, al considerar que algunos dispositivos de pensamiento pueden romper con lo culturalmente histórico, el medio en el que se apoya sin mayor duda es lo institucional, es decir lo convenido por la sociedad y articulado como estructuras de aprendizajes. La cultura son las formas de convivir y sobrevivir, ello se aprende en medio de la cultura, como parte de ella, las sociedades crean instituciones, entre ellas como una paradoja, está la educación para modelarse a sí misma. Así la educación aparece como reforzamiento o devenir de un ser cultural.

Una introducción crítica al aprendizaje transformativo

Remotamente, la *paideia* en la antigüedad griega originó dos conceptos, la pedagogía y el concepto de cultura, así se creaba cultura por medio de la pedagogía, esta es la occidentalización del discurso (herencia), no obstante lo que se estaba pidiendo en aquella época es la institucionalización que deriva en control: dominio de los ciudadanos, aun cuando había elementos de orgullo y dignidad en la retórica que convencía a la población. La pregunta siempre será ¿poder para qué y para quién?

Un educador, un sistema, una ideología, un credo, junto al receptor de esta comunicación institucional va convertirse en algo, se espera una relación de causa y efecto. ¿Qué tan medido está el resultado? ¿Podemos apostar por una educación que logre en toda la sociedad ese grado de equidad y beneficio general que hemos presupuestado en cada cultura, esa promesa de un futuro mejor, la llegada al paraíso perdido a lo largo de la historia de injusticias? ¿Qué tipo de herramienta tiene el aprendizaje transformativo y sus derivados para ser un catalizador de la transformación personal o se trata de una forma nueva de catecismo?

Entonces, por lo visto en este enfoque no es un tema de madurez, sino de un programa para adultos, no se trata de un sujeto que puede hallar sus propias reflexiones críticas, se requiere de la institucionalidad para guiar o incluso aculturar en esta práctica, ya que se supone que crecemos en medio de una cultura que nos conduce en un escenario de obediencia acrítica o al menos una guía poco discutida, si no es transformador de esa situación, cómo se permitiría cambiar solo un poco, serían victorias pírricas del aprendizaje transformativo, la apuesta debe ser alta o los cambios de significados no llegarán a ser notorios en la medida de las necesidades.

Si el proceso de aprendizaje transformador logra ser epocal, deberemos reconocer que los movimientos actuales de legitimación de identidades de género, reconocimiento de discursos contestarios y políticamente en un bando definido y que busca beligerancia, sería parte de lo que Merzow deseaba, "Finally, we may transform our ethnocentric habit of mind by becoming aware and critically reflective of our generalized bias in the way we view groups other than our own..."¹³ (Mezirow, 1997, p. 7). ¿Esto se ha logrado en la institución educativa o ha sido otro ámbito el que ha conquistado este terreno?

Para cerrar, no cuestionamos la legitimidad del aprendizaje transformativo, creemos que los sujetos que lo detonen requieren de la misma madurez que piden de sus participantes, es decir, de la capacidad de cuestionar el todo donde están, incluyendo los poderes que invitan a considerar que están

¹³ Finalmente, podemos transformar nuestro hábito mental etnocéntrico al tomar conciencia y reflexionar críticamente sobre nuestro sesgo generalizado en la forma en que vemos a los grupos distintos al nuestro. (Traducción del autor).

partiendo del lado correcto, que están en el espacio correcto y si hay un lugar correcto tan claro para visibilizar en medio de las perspectivas de debate. Hay algo connatural en este enfoque y es que se requiere de un aprendizaje porque en sí el aprendizaje es el proceso mismo de la vida, pero si llega a ser transformador, sin duda es parte de lo que el devenir ha hecho de esto que llamamos mundo, el cómo es el tema a conquistar, porque la teoría apuesta a beneficios, con ello todos estamos en acuerdo. Solo hay que mantener vigilancia para no terminar siendo otro ladrillo en la pared en medio de la sociedad.

7. Referencias

- Aguiar, Márcia. y Silva, Ana.** (2011). Educational Implications of Transformative Learning: A Multicase Study in Portugal. In Proceedings of 9TH International Transformative Learning Conference Athens. Greece: Athens, p.p. 550 – 556. Recuperado de: <http://www.tlcathens2011.gr/Proceedings>. (Consultado el 05 de junio de 2023).
- Barr, Robert, y Tagg, John.** (1995). From teaching to learning: a new paradigm for undergraduate education. En *Change*, 27(6), p.p. 13-25.
- Cela, José, Esteve, Vanessa, Esteve, Francesc, González, Juan. y Gisbert, Mercè.** (2017). El docente en la sociedad digital: una propuesta basada en la pedagogía transformativa y en la tecnología avanzada. En *Profesorado Revista de curriculum y formación del profesorado*. 21 (1) (Enero-Abril) p.p. 403 -422.
- Derrida, Jacques.** (1989). *La escritura y la diferencia*. Barcelona (Esp): Anthropos.
- Leupin Roberto. y González José.** (2015). Aprendizaje transformativo y programas de investigación en el desarrollo docente universitario. En *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 13 (3). p.p. 309-330.
- López, Luis.** (2019). Reflexiones sobre la relación entre pedagogía y ciencias de la educación: anotaciones para una genealogía de la andragogía. En *593 Digital Publisher*. 4 (2) Marzo – Abril. p.p. 31-43.
- Luhmann, Niklas.** (2009). *La sociedad de la sociedad*. Barcelona (Esp): Herder.
- Maturana, Humberto.** (1992). *El Sentido de lo humano*. Recuperado de: https://www.academia.edu/33769003/Humberto_Maturana_El_Sentido_de_lo_Humano_pdf (Consultado el 01 de junio de 2023).
- Mezirow, Jacques.** (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mezirow, Jacques.** (1994). Understanding transformation theory. En *Adult Education Quarterly*. 44, (4), summer. p.p. 222-232.
- Mezirow, Jacques.** (1997). *Transformative Learning: Theory to Practice*. En *New Directions for Adult and Continuing Education*, 74, p.p. 5-12.

Una introducción crítica al aprendizaje transformativo

Recuperado de:

<http://www.ecolas.eu/content/images/Mezirow%20Transformative%20Learning.pdf>; (Consultado el 05 de junio de 2023).

- Mezirow, Jacques.** (2002). Learning as transformation: Critical Perspectives on a theory in progress. En Syracuse, 12 (2). p.p. 111-114. Recuperado de: <https://www.proquest.com/scholarly-journals/learning-as-transformationcritical-perspectives/docview/227582973/se-2> (Consultado 01 de junio de 2023).
- Mezirow, Jacques.** (2009). Transformative learning theory. En J. Mezirow & E. W. Taylor (Eds.), Transformative learning in practice: Insights from community, workplace, and higher education (p.p. 18-32). San Francisco: Jossey-Bass.
- Morín, Edgar.** (1989). Introducción al pensamiento complejo. Recuperado de: http://www.trabajosocial.unlp.edu.ar/uploads/docs/morin___introduccion_al_pensamiento_complejo.pdf (Consultado el 25 de mayo de 2023).
- Mosterín, Jesús.** (1993). Filosofía de la cultura. Madrid: Alianza Editorial.
- Osoño, Francisco.** (2014). Epistemología y Ciencias Sociales: ensayos latinoamericanos. En Revista del Instituto de Investigaciones en Educación, 5 (5): p.p. 1-49. Recuperado de: https://hum.unne.edu.ar/revistas/educa/archivos/cont5/rese_bar.pdf (Consultado el 01 de junio de 2023).
- Rocher, Guy.** (1979). Introducción a la sociología general. Barcelona, España: Herder.
- Rojas, Freddy.** (2001). Enfoques sobre el aprendizaje humano. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/238796967_ENFOQUES_SOBRE_EL_APRENDIZAJE_HUMANO (consultado 06 de junio de 2023).
- Ruiz, Ricardo.** (2002) El Arte Popular: un objeto típico o un sujeto atípico. Recuperado de: http://vereda.saber.ula.ve/historia_arte/ArtePopular/vereda2.htm (Consultado el 01 de junio de 2023).
- Salum, José.** (2022). Aprender a desaprender para un aprendizaje transformativo, una mirada epistemológica. En Prohominum. Revista de Ciencias Sociales y Humanas 4. (1) enero - marzo, p.p. 66-87. Disponible en: <https://doi.org/10.47606/ACVEN/PH0094> (Consultado el 01 de junio de 2023).
- Silva, Ludovico.** (2017). Contracultura. Caracas: Fundación para la Cultura y las Artes.
- Vivanco, Mónica.** (2017). Reflexión crítica sobre la práctica docente en profesores de educación superior: una perspectiva del aprendizaje transformativo. Proyecto de Tesis Doctoral. Doctorado en Educación, Universidad Católica Andrés Bello.

Consideraciones en torno a la transformación en el lenguaje visual del cartel cubano de cine del ICAIC (1964-1974)

Claudio Sotolongo

Resumen

Una percepción extendida en relación a los carteles cubanos de cine es que estos forman una excepción de unas pocas piezas que en su singularidad constituyen un ejemplo atípico de producción gráfica dentro del periodo revolucionario, en parte porque los carteles exhibidos y reproducidos en publicaciones son un número reducido del conjunto de la producción. El corpus y la relación de las piezas entre aquellas singularizadas y el conjunto demuestra que se trata de un lenguaje coherente que atraviesa toda la producción en lugar de una manifestación aislada y que un análisis en sentido diacrónico demuestra la existencia de cambio cualitativo en los elementos del discurso visual que lo componen como reflejo del proceso de transformación cultural ocurrido en el país con posterioridad a 1959.

Palabras clave: transformación, Cuba, cartel, cine, cultura visual, artes gráficas, artes visuales, postmodernidad, lenguaje gráfico, diseño gráfico, comunicación visual, revolución cubana, ICAIC, serigrafía.

Abstract

An extended perception in relation to Cuban movie posters is that they are an exception of a few pieces that in their singularity constitute an atypical example of graphic production within the revolutionary period, partly because the posters exhibited and reproduced in publications are a reduced number of the whole production. The corpus and the relation of the pieces between those singularized and the whole show that it is a coherent language that crosses the whole production instead of an isolated manifestation and that an analysis in a diachronic sense demonstrates the existence of qualitative change in the elements of the visual discourse that compose it as a reflection of the process of cultural transformation occurred in the country after 1959.

Keywords: transformation, Cuba, poster, cinema, visual culture, graphic arts, visual arts, postmodernity, graphic language, graphic design, visual communication, Cuban revolution, ICAIC, silk screen printing.

1. El cine y contexto socio-cultural en Cuba

Las primeras proyecciones de cine en Cuba ocurren a finales del siglo XIX, a cuenta de una empresa subsidiaria de la compañía cinematográfica Lumière. Y ya en el contexto de la guerra hispano-cubano-norteamericana se producen una serie de *documentales* sobre los que Roman Gubern expresa en su prólogo a *Cronología del Cine Cubano I* (1897–1936): “Es bien sabido que la guerra hispano-norteamericana generó un manantial de falsos documentales norteamericanos, muchos de los cuales se conservan hoy en la Library of Congress de Washington, y más tarde se convertiría en un estimulante telón de fondo de no pocas ficciones cinematográficas” (Gubern, 2011).

Desde muy temprano las condiciones climáticas y la diversidad de paisajes favorecieron el uso de la isla como plató, incluso al punto de considerarse una alternativa a California, aunque fue en esta última donde se consolidó finalmente la industria de cine norteamericano. Por otra parte, no se reconoce una producción nacional hasta *La Virgen de la Caridad* (1930) seguida de *Romance del Palmar* (1938), ambas del director habanero Ramón Peón. Cuando estas producciones llegan al mercado ya [...] “los estudios de Hollywood habían ya fabricado una imagen exógena y estereotipada del hedonista paraíso caribeño, poblado por casinos y burdeles inconfesados” (Gubern, 2011). A esto se sumaría la voluptuosidad de la mujer tropical, tipificada como la *rumbera*, descendiente de *la mulata de rumbo*, personaje creado por la literatura y el arte costumbrista del siglo XIX cubano, que reaparece continuamente en el cine de la época y que da lugar a la “diva del trópico”, cargada de una inminente sexualidad, pero que, a su vez, resulta un personaje de una construcción compleja, que ha llegado a ser calificada de *camp*.

En términos narrativos, es en la radionovela donde se gesta el género del melodrama de la mano de Félix B. Caignet, que pronto pasará al cine con el emblemático *El derecho de nacer* (1948). En este contexto emergen dos figuras, Tomás Gutiérrez Alea y Julio García Espinosa, con el documental *El mécano* (1955). Ambos habían pasado varios cursos en el Centro Experimental de Cine de Roma, donde habían tenido como profesor a Cesare Zavattini y habían estado expuestos a los presupuestos y al clima cultural donde se gestó el neorrealismo italiano.

El mécano es considerado la semilla del Nuevo Cine Cubano, que vendrá a fructificar poco después de 1959, con la creación del Instituto Cubano de Arte e Industria Cinematográficos (ICAIC).

El activo clima intelectual de finales de la década de 1950 permitirá, en los albores de la Revolución, la articulación de un significativo proceso de transformación cultural que afectará todas las industrias culturales. La

Consideraciones en torno a la transformación en el lenguaje visual

evidencia de esto será la creación de un complejo sistema instituciones dentro del sector, que vendrá aparejado con modificaciones sustantivas en las estructuras de funcionamiento del país.

En este contexto de profunda transformación socio-económica y política, destaca el hecho de que el 24 de marzo de 1959 se emitió la primera ley cultural de la Revolución y que esta dio paso a la creación del Instituto de Arte e Industria Cinematográficos. El ICAIC articula todo el sistema, desde la producción, distribución, promoción, hasta la conservación y la investigación.

La ley fundacional del ICAIC sintetiza una corriente de pensamiento que establece que “*el cine es un arte*”:

„El cine debe conservar su condición de arte y, liberado de ataduras mezquinas e inútiles servidumbres, contribuir naturalmente y con todos sus recursos técnicos y prácticos al desarrollo y enriquecimiento del nuevo humanismo que inspira nuestra Revolución.

[...]

El cine, como todo arte noblemente concebido, debe constituir un llamado a la conciencia y contribuir a liquidar la ignorancia, a dilucidar problemas, a formular soluciones y a plantear, dramática y contemporáneamente, los grandes conflictos del hombre y la humanidad“. (Ley de creación del ICAIC, 1959).

Estos principios, que ejemplifican un pensamiento de vanguardia, fructifican luego en algunas obras cinematográficas de ficción como *Memorias del subdesarrollo* (1968), *La primera carga al machete* (1969), en documentales como *Nosotros la música* (1964), *Coffea Arabiga* (1968) o *Sobre horas extras y trabajo voluntario* (1973), además de varias series de animados menos conocidos, pero cinematográficamente muy interesantes.

De la misma manera que el ICAIC concentra lo relacionado con la producción cinematográfica, lo hará con la distribución, la promoción, la conservación y la investigación, a través de diferentes dependencias que funcionarán con mayor o menor autonomía según su lugar en el proceso. Como parte de la distribución, la promoción de los estrenos es fundamental. Durante los primeros años de la Revolución se mantienen los diferentes circuitos de proyección, y los filmes van pasando de uno en otro. Se estrenan también en la Cinemateca, tanto como parte de Ciclos, Semanas o Muestras, ya sean nacionales o temáticas, o como parte de proyecciones especiales para las que también se diseñan carteles. No todos los filmes estrenados tuvieron carteles, no todos los carteles sobreviven, no siempre se hicieron carteles para reposiciones y, en algunos casos, los carteles se concibieron para acompañar muestras o filmes cubanos en su periplo por festivales y no se conservaron copias en los archivos nacionales. De lo que se conserva, tanto en la Cinemateca de Cuba como en la Biblioteca Nacional de Cuba, se puede

reconstruir una escena lo bastante cercana a los que debieron haber sido esos primeros treinta años de producción de gráfica para cine.

2. El cartel cubano de cine hasta el ICAIC

Si bien ya en la década de 1940 las distribuidoras de películas encargaban carteles para la exhibición de cine extranjero, la concepción estética permanece anclada en el modelo hollywoodense, que en este periodo alcanza a delinear una serie de tipologías, pudiera decirse que, incluso, modela un canon, que seguirán indistintamente promotores, diseñadores o distribuidores de cine tanto en Cuba como en Hispanoamérica. Entre 1940 y 1960 el cartel cubano de cine no era muy diferente de este modelo. Se aprecian tres características fundamentales: la naturaleza figurativa de la representación, el uso de imágenes descriptivas con respecto al título del filme, las *lobby-cards* o la trama del filme, y el uso de algún tipo de construcción narrativa con estas imágenes –ya sea por la superposición de escenas o personajes o por situaciones que pueden o no aparecer en el filme, pero que se colocan porque forman ya parte de un vocabulario construido y estandarizado para atraer al público–.

En los años previos a 1959, es interesante destacar la figura de Eladio Rivadulla (padre), quien con una formación artística previa incursiona en el cartel promocional, tanto de cine como político –aunque este último en menor medida–. Sus carteles cinematográficos llegan a estandarizar un modelo de trabajo que es también reflejo de las dinámicas de exhibición cinematográficas de la época:

„Algunos carteles se diseñaban a partir de los rostros en grandes dimensiones de las estrellas, lo que permitía a los publicistas cubanos utilizar un mismo diseño para más de un filme. Eladio Rivadulla realizó diseños de este tipo para filmes de los actores mexicanos Jorge Negrete y María Félix y para el argentino Carlos Gardel. En aquellos casos, los rotulistas se encargaban de incluirles títulos y créditos. Empleaban una rica combinación de numerosas familias de letras con diferentes puntajes, de indiscutible atractivo e interés visual. Este *modus operandi* marcó a muchos artistas, quienes comenzaron a otorgarle a la tipografía una importancia mayor en la elaboración de sus diseños“. (Vega & García, 2005, p. 24).

Esta dinámica de trabajo no sólo pone de manifiesto las políticas de exhibición seguidas por las distribuidoras, que priorizaban el cine en idioma español –de procedencia mexicana, argentina o española–, sino también de los géneros más populares entre el público que asistía a las salas de cine. Desde los circuitos de estreno hasta el llamado “cine de barrio”, la exhibición cinematográfica fue un negocio en ascenso en la primera mitad del siglo XX.

Consideraciones en torno a la transformación en el lenguaje visual

Es una creencia popular muy divulgada que La Habana llegó a tener más lunetas per cápita que algunas capitales europeas o grandes ciudades norteamericanas. El registro fotográfico y los carteles que se conservan en los archivos de la Cinemateca de Cuba y en colecciones privadas dan fe de una eficiente maquinaria de distribución. Por otra parte, el lenguaje visual es consistente y coherente con el periodo, al punto de reflejar un componente vernáculo que es característico de la producción visual de la segunda posguerra. En el caso específico de los carteles diseñados e impresos por Rivadulla, se aprecia la conformación de modelos o tipos que afloran en las cinematografías latinoamericanas populares en la época: el charro, el malandro, el gaucho, la *femme fatale*, la mujer despechada y vengativa, la rumbera sensual y tantos otros que pueblan estas filmografías. En el caso de Rivadulla, este desarrolla su trabajo en serigrafía –técnica de impresión en la cual se trabaja por capas mate, que se superponen desde el tono más claro al más oscuro, hasta lograr el resultado deseado–.¹ Solo que Rivadulla experimenta con productos de diferentes fabricantes hasta lograr tintas con grados diferentes de transparencia, lo que le permite transformar la imagen impresa y obtener en menor tiempo mayor complejidad al superponer planos semitransparentes que por adición generan un tercer tono.

Tanto en términos de lenguaje como en términos técnicos, la serigrafía se encuentra un terreno fértil en la industria de la publicidad. No solo Rivadulla, sino otros diseñadores/emprendedores utilizarán la técnica para las diferentes tipologías de anuncios que conviven en el espacio urbano, tanto impresos en papel como en otras superficies. Todavía es posible encontrar marcas comerciales impresas en tela o metal, que se colocaban en establecimientos como bodegas² o estaciones de servicio, así como documentación fotográfica al respecto.

La existencia de talleres de impresión con el conocimiento técnico específico para este tipo de soporte de comunicación, en estrecha relación con los circuitos de exhibición cinematográficos, sirvió de plataforma para la posterior transformación del lenguaje visual que sobrevino con posterioridad al triunfo

¹ Algunos carteles en la Colección de la Cinemateca de Cuba llegan a tener 32 capas, cada una es una tinta diferente. Lo que permite al final una imagen de gran riqueza cromática. Ejemplo de esta hazaña técnica es el cartel para el documental cubano *Por primera vez* (1967). (N. del A.).

² La bodega es un pequeño comercio muy popular en las zonas urbanas, en otros países se conoce como tienda de abarrotes o de abastos. Contaban con un bar o barra donde se podía consumir café o bebidas alcohólicas y muchas tenían una pequeña área donde comprar billetes de lotería. En las bodegas no se comercializaban productos frescos –como frutas, vegetales o verduras– o productos cárnicos o pescado, los cuales tenían otros establecimientos dedicados. Este tipo de comercio todavía se puede apreciar en ciudades como Santo Domingo, República Dominicana (N. del A.).

del movimiento 26 de julio en enero de 1959, en el proceso que conocemos como Revolución cubana.

3. El ICAIC y el cartel

De igual manera que para la creación del ICAIC se dejan establecidos una serie de presupuestos estéticos que permiten a los cineastas un acercamiento plural a la realidad cubana, este va a absorber a todas las productoras independientes, los circuitos de exhibición y a los talleres de impresión –donde no solo se realizan carteles, sino además las carteleras y, por algún tiempo, otros soportes promocionales, bajo una estructura única. Se pondrán de manifiesto en los años siguientes las nuevas políticas de exhibición que responden a estos nuevos presupuestos. Si bien para todo el cine exhibido no se realizó cartel, los carteles producidos reflejan una apertura significativa con respecto a la procedencia y a la calidad de las películas seleccionadas. Pero antes de tomar en consideración las cifras, tenemos que tomar en cuenta la división política del mundo al momento, en dos bloques, socialistas y capitalistas, y esto nos permite no solo otra forma de identificación de la procedencia, sino que nos da herramientas para entender las políticas de exhibición. Una cuarta parte del cine exhibido procede de países socialistas y un porcentaje bastante alto lo ocupan los países europeos, tanto de uno como de otro bloque. Sin embargo, el análisis cuantitativo no es suficiente, pues si bien los países asiáticos tienen una representatividad menor –entre 1960 y 2006 las cinematografías china, coreana, japonesa y vietnamita apenas suman 84 filmes, con una mayoría de filmes japoneses para un total de 55–, es el lugar que ocupan algunos de estos carteles con respecto al corpus, así como el impacto cultural de las cinematografías asiáticas en el espectador cubano lo que hace necesaria una aproximación cualitativa³ y específica. Entre los carteles, algunos forman parte de lo que los historiadores y críticos delinean como el paradigma del cartel cubano de cine. En especial, llama la atención el cartel de Antonio Fernández Reboiro de 1964, para el filme de Masaki Kobayashi, *Hara-Kiri*, en cuya trama “un viejo samurái ronin llega a la casa de un señor feudal y pide un lugar honorable donde poder suicidarse. Pero cuando el ronin pregunta por un samurái más joven que llegó antes que él, los acontecimientos toman un rumbo inesperado” (IMDB, 2023).

Si bien el proceso iniciado en 1959 se ha enfocado en la búsqueda de un lenguaje visual propio, se habla de una síntesis del lenguaje de las

³ En particular, el impacto de la obra de Akira Kurosawa se puede ver a través de artículos publicados en la revista *Cine Cubano* y en la recepción de estos filmes en la prensa cubana. Los materiales se encuentran en los archivos de la Cinemateca de Cuba.

Consideraciones en torno a la transformación en el lenguaje visual

vanguardias, de una formalización del pensamiento moderno; de la evolución hacia un lenguaje conceptual donde dos o más elementos se combinan o fusionan para crear un tercero donde cualidades físicas y simbólicas articulan el mensaje; de estrategias de trabajo que se reconocen con posterioridad entre el POP y post. Sin embargo, todas estas posiciones se entrelazan y superponen en un complejo sistema cultural donde el aislamiento –primero político, luego económico y, por último, cultural– da pie a un ecosistema autónomo y endémico. Lo cual verificamos en las colecciones estatales cubanas no solo por el volumen, sino también por la diversidad de aproximaciones y estilos que son utilizados. El cartel cubano de cine entre 1964 y 1974 no se repite, no cae en fórmulas, se renueva y enriquece a partir de la asimilación de influencias, del trabajo con la tipografía y de una adecuación al proceso productivo. Con respecto al desarrollo del cartel en el ICAIC:

„El cambio más importante en los afiches del ICAIC se produce alrededor de 1964: el símbolo sustituye a la figura humana; se habla indirectamente, por alusión gráfica, de la película. El diseñador cubano empieza poco a poco a librarse de la pintura, la ilustración, para entrar en el campo específico del cartel gráfico, a pensar en términos de cartel y no de óleo o dibujo“. (Desnoes, 1968-69, pp. 51-52)

4. Cualitativo vs. cuantitativo. La importancia del cartel para el cine japonés

Estos cambios de lenguaje los podemos apreciar a partir de 1964 en el conjunto de carteles diseñados para la promoción del cine asiático, en específico, del cine japonés. Vemos cómo este lenguaje se consolida y se abre hacia un periodo de producción que dura, aproximadamente, una década, y lo hace con *Harakiri*, donde la imagen figurativa, que describe una situación y que aparece organizada en forma de una narración, desaparece por completo.

El diseño es sintético, con un bajo grado de iconicidad, aprovecha un referente universal que es la cruz, pero representa el *seppuku*; la composición aparece balanceada por dos figuras geométricas, un rectángulo que contiene los datos del filme y un círculo rojo que es una referencia clara a la bandera japonesa. El título del filme ha sido colocado en los cuadrantes previamente delimitados y dividido en cuatro sílabas. Los caracteres del título parecen estar contruidos con la técnica del papel recortado, lo que puede encontrar una referencia en la homogeneidad e independencia de cada trazo, en la construcción de los caracteres de la escritura hiragana. Las relaciones de proporción entre los caracteres del título, la imagen y el formato remiten a la visión que en Occidente se tiene sobre la composición de los elementos del espacio

Claudio Sotolongo

pictórico, según la cual se favorece el contraste entre zonas “vacías” y zonas “ocupadas”.

Imagen 1: Antonio Fernández Reboiro, *Harakiri*, 1964, 76x51 cm, Colección Biblioteca Nacional José Martí



En 1964, este cartel marca un punto de inflexión en la representación de las cinematografías asiáticas, pero también lo hace en la construcción del lenguaje visual dentro del cartel cubano. Es un ejemplo paradigmático de un lenguaje que pasa en pocos años de la figuración, la descripción y la narración a la abstracción y al uso de símbolos para representar el contenido del filme en cuestión.

En otros carteles del mismo periodo la representación es más convencional, sin embargo, la solución visual conlleva gran atractivo estético; tal es el caso de los carteles para las películas *Trono de Sangre*, *Rashomon* y *La fortaleza escondida*, los tres de Eduardo Muñoz Bachs, donde no solo podemos apreciar una alto grado de coherencia entre las ilustraciones, sino también uno

Consideraciones en torno a la transformación en el lenguaje visual

de los aspectos característicos del cartel cubano de cine, que es la aparición de estilos individuales que, a su vez, delinear aproximaciones estéticas diversas. Esta fuerte presencia de un estilo propio la vemos en los tres carteles de Muñoz Bachs. En el caso de la saga de Ichi, tres de las películas exhibidas tienen carteles de Alfredo Rostgaard, Eduardo Muñoz Bachs y Aldo Amador, y cada uno representa a Ichi; pero mientras la ilustración y Muñoz Bachs es más suelta e integra el título a la imagen, Aldo y Rostgaard separan la imagen del título, la ilustración de Aldo es convencional, el acercamiento de Rostgaard destaca por la utilización de la superposición, generando así un sentido de movimiento a manera de doble exposición.

Un recurso que proviene de las artes visuales, primero de las vanguardias históricas en su afán de representar el mismo objeto desde diferentes puntos de vista, y segundo del arte cinético que hace hincapié en la naturaleza móvil –ya sea esta física o perceptiva– de la obra de arte. *Masajista Ichi, el fugitivo* es uno de los carteles que junto a *Harakiri* ha pasado a formar parte de la memoria visual colectiva nacional. Reproducidos en libros y exhibidos con frecuencia en museos y galerías, marca, junto a otros carteles de esa década los paradigmas del refinamiento del lenguaje visual que se alcanza en este periodo. Otro cartel menos conocido, pero que también descansa en la idea del movimiento es el de René Azcuy en 1967, para *Los gigantes del desierto*, donde la ilustración aprovecha la estela del corte de la *katana* delante de la figura del samurái en posición de combate y, representado con un trazo suelto e irregular, logra denotar la acción combativa en la que se encuentra el guerrero.

Otros carteles para películas japonesas eluden por completo las representaciones pintorescas o localistas. Los realizados por Antonio Pérez (Ñiko) en 1969 para los filmes *Los herederos* y *Digno campo de lucha* no reflejan de manera evidente la procedencia o delatan el tema del filme. Se trata de carteles donde predomina el símbolo y las asociaciones son de carácter elíptico. En ambos se aprovechan los recursos visuales y compositivos para generar imágenes de gran impacto y claridad visual que, aunque con superposición de planos de color o de elementos, conservan un carácter sintético, ya que todos los elementos presentes se agrupan en un todo gestáltico que atrae, sin dudas, la mirada del espectador.

Estos y otros ejemplos delinear el contexto visual en el que Edmundo Desnoes afirma en 1970:

„El afichismo cubano ha llegado al punto de caramelo, está a unos pasos de convertirse en una escuela invulnerable a las influencias de otras escuelas gráficas. Hoy puede cumplir una doble función: temporal –para una movilización hacia la Plaza o anunciar una película y permanente– como objeto estético y cultural“. (Desnoes, 1970)

Claudio Sotolongo

Imagen 2: *Alfredo Rotsgaard, Masajista Ichi, el fugitivo, 1968, 76x51cm, Colección Biblioteca Nacional José Martí.*



Y lo hace comparando el cartel cubano con el polaco a partir de una reciente exposición de grandes maestros del afichismo polaco a la cual la revista *Diseño* le dedica uno de sus tres números. Al referirse al trabajo de los diseñadores polacos el propio Desnoes sostiene que “el afichismo polaco ya nos parece académico. Hace veinte años era uno de los movimientos más interesantes, sino el más, dentro del afichismo de postguerra”. (Desnoes, *El cartel y el lenguaje de las artes visuales. Carteles cubanos vs. carteles polacos*, 1970) (Ley de creación del ICAIC, 1959) (Ley de creación del ICAIC, 1959).

Consideraciones en torno a la transformación en el lenguaje visual

Por lo que podemos concluir que, si bien la producción de carteles para cine japonés es estadísticamente poco representativa, algunos de los carteles realizados han pasado a formar parte del acervo cultural de la cartelística nacional, por lo que se hace necesario ponderar su impacto en función también del análisis cualitativo. En este sentido, es de destacar que algunos de los carteles cubanos de cine más conocidos, reproducidos y que sin dudas forman parte del canon de esta producción que abarca unos 40 años se hayan realizado para filmes japoneses.

4. El lenguaje del cartel como reacción a la modernidad. Las estrategias

En la conformación del paradigma, así como de la transformación de soporte de comunicación efímero en objeto cultural de alto valor simbólico y, en consecuencia, económico, podemos enumerar un conjunto de carteles que ponen de manifiesto la presencia de estrategias de trabajo que marcan una transformación sustantiva con respecto a las aproximaciones anteriores a 1950 y a la fundación del ICAIC.

Aunque en el diseño gráfico la reacción a la Modernidad no se produjo como una ruptura drástica y radical, ya que fue un proceso lento y acumulativo, en 1963 John Lewis escribe en *Typography: Basic Principles*: "Before you start breaking rules you should know what they are. Once one knows what the correct procedures are one can look at them critically and see whether by deliberately flouting them anything can be added to methods of communication" (Poynor, 2003). En 1981 y 1998 Bob Gill y Tibor Kalman, respectivamente, llegan a la misma conclusión: *Las Reglas son buenas. Rómpelas* (Poynor, 2003). No se trata de un choque abierto, sino de todo lo contrario. Se trata de subvertir las categorías que la Modernidad había construido desde el diseño gráfico, en especial, el europeo. Los diseñadores tratan de apresar la complejidad de los tiempos que viven a la par que reaccionan ante las reglas devenidas dogma y provenientes del pensamiento moderno.

Al respecto, el crítico de diseño Rick Poynor apunta:

„By the seventies, especially in America you start to get a reaction against it what it seems to those designers is the conformity, the kind of dull blanket of sameness that this way of designing is imposing on the world. So something that came out of idealism has by this time, became merely routine. And there is a need for a change“. (Hustwit, 2007)

Sin embargo, este cambio convive y no sustituye al Modernismo. La obra de Massimo Vignelli convive con la de David Carson o Neville Brody. La

postmodernidad arriba a la escena en la década de los años ochenta, al decir de Jeff Keedy:

„La postmodernidad no tuvo mucho impacto sobre el diseño gráfico hasta mediados de los ochenta. Al inicio, muchos diseñadores pensaron que era una auto indulgencia indisciplinada. Una olla de estilos, sin ideales que lo unificara y sin un vocabulario formal establecido, soñado por estudiantes en los nuevos programas. Pero, en efecto, resultó ser una nueva manera de pensar el diseño, una que instiga a nuevas maneras de diseñar“. (Keedy, 1998, pág. 51).

La coincidencia de diseñadores de una y otra corriente de pensamiento en la década de los años noventa generó posiciones radicales que ocasionaron varios debates en torno a la comunicación visual y a la utilidad de la misma. Aún hoy, casi veinte años después, estos debates ocupan un espacio entre los diseñadores. Entre sus protagonistas se encuentran Massimo Vignelli,⁴ Wim Crowwel,⁵ David Carson,⁶ Paula Scher⁷ y Stefan Sagmeister,⁸ quienes representan, de alguna manera, los extremos de estas posiciones. Carson, uno de los diseñadores más aclamados de este periodo, declara que al principio de su carrera tenía un total desconocimiento de las reglas y una absoluta confianza en su intuición. En el documental *Helvetica* comenta, al respecto de la comunicación y la legibilidad: “Don’t confuse legibility with communication, and just because something is legible doesn’t meant it’s communicates, and more importantly doesn’t meant it communicates the right thing” (Hustwit, 2007).

Si revisamos la obra gráfica de Antonio Fernández Reboiro , resulta que esta máxima de David Carson describe con precisión algunos carteles del diseñador cubano. Entre 1964 y 1968, con posterioridad a *Harakiri*, el texto se

⁴ Ha diseñado, entre otros, el sistema señalético del metro de Nueva York y la identidad visual de American Airlines.

⁵ Notable diseñador holandés que realizó el diseño gráfico del metro de Amsterdam.

⁶ Conocido por el diseño de la revista *Raygun*, es junto a Philip Starck uno de los mitos del diseño contemporáneo; su obra siempre ha resultado polémica, pues trabaja desde la expresión e intercede desde un punto de vista crítico sobre el diseño que realiza.

⁷ Su cartel para Swatch, sobre un cartel de turismo de Herbert Matter, resultó el detonante sobre un debate concerniente a la originalidad en el diseño. Tiene su oficina en Nueva York y es conocida, además, por sus trabajos con la tipografía, tanto en carteles como en sistemas señaléticos.

⁸ Su proyecto más conocido es *Things I have Learned in my Life*, en el que utiliza materiales diversos para elaborar mensajes textuales arriesgados y personales. Estos mensajes, que parten de un interés personal, aparecieron en varias publicaciones dedicadas a temas de diseño y arte. A la par, algunos fueron especialmente comisionados para la publicidad de eventos y empresas.

Consideraciones en torno a la transformación en el lenguaje visual

integra a la composición, pero se respetan las características intrínsecas de los caracteres, preservando así la legibilidad del mensaje textual. A partir de 1968, aparecen carteles como *Casius Clay* (Azcuay), en el que se transfiere a los caracteres del título el tratamiento dado a la imagen, integrando el mensaje textual al conjunto pero afectando sensiblemente la morfología de la tipografía; *Misión Secreta* (Reboiro), en el que se utiliza una tipografía sin relleno y el título se repite para lograr un tramado que queda delimitado por una circunferencia en la zona inferior del cartel. Aunque en *Misión Secreta* se utilizan caracteres tipográficos y se compone sobre la horizontal, el color empleado no hace mucho contraste con el fondo. En *7 hombres y una muchacha* (Azcuay) se deforman los caracteres tipográficos hasta tal punto que parece utilizarse una caligrafía en su lugar. Son algunos de los carteles de 1968 que comienzan a reflejar en el texto los recursos gráficos empleados en la imagen.

Al año siguiente, 1969, en el cartel para el documental cubano de Santiago Álvarez, *Despegue a las 1800*, Reboiro coloca una piña como centro de la composición, alrededor de la cual construye un elaborado entorno, en el que la geometrización de flores comparte espacio con una representación casi cubista de tres palmas que rodean la piña. La colocación del título en la zona superior, con una tipografía decorativa, deformada dentro de una banda que se afina hacia la derecha, y con los mismos colores que la imagen, más que crear un contraste se integra a los demás elementos visuales. Mientras que por una parte esto redundaba en un cartel de gran coherencia formal, dificultaba sobremanera la legibilidad. Se percibe una imagen total en la que la tipografía es percibida más en su carácter estético que en su función primaria de permitir la lectura del mensaje.

Si para el denominado periodo postmoderno norteamericano: “designers were breaking things up. They wanted to get away from the orderly, clean, smooth surface of design. The horrible sleekness of it all and produce something that had vitality” (Hustwit, 2007).

Los diseñadores del ICAIC habían comenzado a incorporar esa vitalidad desde mediados de la década de los años sesenta. Los carteles de René Azcuay de 1964 para *Ikaria XB-1* y *Huellas Silenciosas*, filmes polaco y checoslovaco, respectivamente, apuntan esa fuerza tanto desde lo geométrico como desde lo informal.

Una tercera característica del diseño gráfico posmoderno norteamericano e inglés, fundamentalmente, aparece relacionada directamente con su carácter inclusivo. Si hasta la década de los años setenta los diseñadores modernos habían empleado un lenguaje formal basado en la construcción de retículas, el uso de tipografías *sans-serif*, y la intención de una transparencia entre el diseñador, el mensaje y el consumidor, el diseñador postmoderno incluye elementos que encuentra en la cultura popular y los mezcla con este lenguaje

Claudio Sotolongo

previo. Los asépticos recursos formales de la Modernidad se contaminan y el resultado se hace más personal, expresivo y emocional.

Un último tema que aflora dentro del diseño postmoderno norteamericano de finales de la década de los años ochenta del siglo XX resulta la oposición que aparece relacionada con la utilización de iconos paradigmáticos de la sociedad de consumo en mensajes que se enfrentan directamente a esta. En la Cuba de principios de la Revolución, la oposición es hacia una sociedad de consumo que el propio proceso deja atrás; mientras los diseñadores norteamericanos se enfrentan a ella desde una posición de subalternidad, los diseñadores cubanos lo hacen desde posiciones hegemónicas.

El nuevo proceso revolucionario cubano ha recolocado a un conjunto de diseñadores, según comenta Félix Beltrán, sobre el cambio producido después de la Revolución:

„Los primeros pasos consistieron en la utilización de los mismos medios y técnicas expresivas, pero ahora al servicio de la nueva sociedad que despuntaba. Posteriormente, a partir de las nacionalizaciones en las que fueron incluidas las agencias de publicidad, y luego de su reestructuración, surgió un grupo, unos cuantos diseñadores jóvenes, algunos de los cuales provenían de esas mismas agencias. Este inicio tenía las características técnicas del pasado, pero según fueron perfilándose los lineamientos de la Revolución triunfante, surgieron algunos cambios esenciales, hasta el momento presente en el que las diferencias con el pasado son cada vez más evidentes“. (Beltrán, 1975, p. 82).

La modificación esencial y la búsqueda de una diferenciación con el pasado no solo los lleva a realizar exploraciones estéticas, sino que les permite ejercer, desde los centros emisores de diseño, una acción de oposición contra el gusto y las preferencias estéticas asociadas a la Cuba anterior a la Revolución. Edmundo Desnoes describe este cambio de la siguiente manera:

„Como en las casas, paredes y vidrieras los nuevos afiches y vallas desplazaron el cuadro de los flamencos, el calendario norteamericano, las revistas y anuncios estimuladores al consumo, para introducir una nueva visión, nuevas preocupaciones, sin apelar o explotar el sensacionalismo, al sexo, el sentimentalismo, la ilusión de un vida aristocrática, etc.; cómo se logra sustituir toda esa banalidad convencional y barata, con los diseños modernos de los patriotas, de la producción, de obras culturales, ése es también uno de los grandes éxitos de la Revolución“. (Beltrán, Martínez, Desnoes, y Guerrero, 1970, p. 70).

El diseño no está más al servicio de lo comercial, sino de lo cultural y lo político. Aunque ninguna pieza de diseño queda exenta de representar una

Consideraciones en torno a la transformación en el lenguaje visual

ideología, el énfasis en el cartel como una de las principales armas de la Revolución para contribuir a cambiar el gusto estético queda claro en las palabras de Beltrán:

„El cartel determina, como parte integral de él, el ambiente; es parte del paisaje. El principal papel social del cartel consiste en que es un instrumento en la formación social. No puede ser dejado a la improvisación arbitraria, pues influye en la nueva sociedad que nos empeñamos en construir. La creación, a través de los carteles, es un arma para combatir los rezagos del pasado“. (Beltrán, 1975, 85)

La utilización de símbolos ligados al cartel pre-revolucionario, así como de elementos procedentes de la sociedad de consumo y la cultura de masas, no aparece exenta de la crítica. Se trata de símbolos que proceden de una cultura “producida según normas masivas de fabricación industrial; extendida por técnicas de difusión masiva” (Morín, 1970, pág. 24). La negación de este tipo de sociedad y de esta forma de cultura están en la esencia del proceso cubano; los diseñadores del ICAIC se sirven de ello para ejercer una crítica sobre la misma.

Algunos de estos símbolos aparecen conectados con los movimientos plásticos de la Norteamérica de la década de los años sesenta. Si entendemos el arte pop como un “esfuerzo para llevar el impacto estético del diseño industrial y los hábitos de consumo cotidianos de la colectividad industrial alienada, a una élite de consumidores de cultura” (Britto García, 2005) y volvemos al cartel de cine, veremos su uso en el diseño de carteles para filmes como *La muerte de Joe J. Jones*, de Rostgaard, realizado en el año 1966. En este cartel la utilización de la bandera norteamericana, en la cual se sustituyen las estrellas por calaveras, nos remite a los usos que de este símbolo hacen los artistas norteamericanos del pop. Sin embargo, Rostgaard mediante la sustitución de las estrellas, alude a un nuevo significado, en este caso, la historia de un soldado norteamericano durante la guerra de Vietnam. En otros casos este diseñador recrea el estilo de algunos artistas norteamericanos, en una aparente referencia formal que no queda del todo desconectada del componente ideológico; así resulta en *¿Dónde estuvo su majestad de las 3 a las 5?*, también de 1966.

En 1969 Ñiko se sirve también de las manipulaciones estéticas del arte pop. Así, diseña los carteles para los filmes *Hotel para extranjeros*, *El subinquinino* y *Señales sobre la ciudad*. Los artistas del pop, al documentar la existencia de objetos industriales y de comunicación visual y de hacer esto mediante técnicas de reproducción múltiples, generan un imaginario y varias estrategias de trabajo para reorientar la mirada del consumidor hacia estos objetos; de esta manera, se oponen a las estructuras imperantes en las artes visuales del período. Estas estrategias son aprovechadas por Ñiko, especialmente en lo concerniente al color y al uso de texturas visuales. La representación de la

Claudio Sotolongo

figura humana se trabaja en una escala menor de iconicidad, con la síntesis de la figura. El modelo realista de representación utilizado con anterioridad en los carteles de cine, fundamentalmente los realizados con anterioridad a 1959, queda superado por uno mucho menos icónico. Se apela a la educación visual del público.

La oposición como actitud política la vemos en carteles como *El caso Mattei* de 1974, de Antonio Pérez (Ñiko), donde el uso del personaje de Superman, tomado de las tiras cómicas de Jerry Siegel y Joe Shuster, pero con la inserción de marcas ligadas a la industria petrolera en su vestimenta, dan un giro al superhéroe para convertirlo en un representante del poder de la industria del petróleo que identifica al imperio norteamericano.

La utilización del vocabulario formal moderno no puede aparecer desligada de su componente ideológico. Todas y cada una de las expresiones visuales responden a un planteo en el campo de las ideas de igual manera sucede con el Posmodernismo. En las palabras de Jeff Keedy: "Postmodernism isn't a style; it's an idea about the time we are living in, a time that is full of complexities, contradictions, and possibilities. It is an unwieldy and troublesome paradigm. However, I still think it is preferable to the reassuring limitations of Modernism" (Keedy, 1998). La inclusión de lo popular, lo vernáculo, lo alternativo, lo *under* repercute formalmente sobre la traducción visual de estas complejidades, contradicciones y posibilidades. El diseño gráfico posmoderno se hace reconocible a partir de un vocabulario formal inclusivo, visto solo desde el presente. Anne Burdick comenta acerca de la relación entre el diseño y el estilo, para definir a este último de la siguiente manera:

„En un dominio más neutral, el estilo queda definido por la manera en que maneja la forma. Un vocabulario o un conjunto de características formales constituyen un estilo en particular, reconocido con mayor frecuencia en retrospectiva. El estilo en sí mismo es el lenguaje visual de una cultura: en la moda, en los bienes de consumo, en el arte, la literatura, y los medios de comunicación. El estilo es efímero, oportuno. Estar "en el estilo" no es más que asumir las influencias y valores de tu tiempo". (Burdick, 1992, 19)

Al intentar el trazado de un estilo o una corriente de pensamiento dominante y su consecuente vocabulario formal, nos encontramos que los cartelistas cubanos, alejados de estos debates, no se preocupan por la obtención de un estilo que caracterice el conjunto de la producción.⁹ Su vocabulario formal no aparece ligado a una corriente de pensamiento, ya sea moderno o postmoderno. Cada autor desarrolla estrategias diferentes para la

⁹ A diferencia de los diseñadores polacos del mismo período, donde las características comunes superan las expresiones individuales.

Consideraciones en torno a la transformación en el lenguaje visual

conformación del mensaje, así como un vocabulario formal único. Este se puede atribuir a que, después del triunfo revolucionario, el flujo de información desde el extranjero se hace cada vez más irregular, los medios de prensa nacionales pasan a manos del Estado y resulta difícil mantenerse actualizado con respecto a áreas tan específicas como el diseño de carteles y la posibilidad de aprehender de las experiencias de colegas extranjeros resulta cada vez más limitada. Sin embargo, el establecimiento de nuevas conexiones del diseño gráfico con otras esferas de la producción visual enriquece en otra dirección el lenguaje formal de estos diseñadores. Reinaldo González lo comenta así en sus palabras al catálogo de la exposición *Cuba Gráfica. Una visión del diseño gráfico cubano*: “Libros y carteles ofrecían novedosas posibilidades de desarrollo. Sin la urgencia de acudir al mensaje fácil, instaban al esfuerzo intelectual y al enlace de referencias” (González, 2007, pág. 6). Y lo justifica de la siguiente manera: “La obligada ruptura con las anteriores fuentes de influencia y el acercamiento a nuevos conceptos exógenos a la sensibilidad antes cimentada dieron nuevos asideros” (González, 2007, 6).

Visto en retrospectiva, el desarrollo de estrategias individuales, a partir de la ruptura necesaria con los códigos visuales del pasado, de potenciar un énfasis en la diversidad estética y con la intención casi manifiesta de lograr una imagen total, que integre tanto el texto como la imagen en un todo gestáltico, desde la incorporación de los códigos plásticos contemporáneos y las múltiples referencias a la Historia del Arte, se conforman las conexiones que mapean el trabajo de los diseñadores cubanos que realizaron carteles para el ICAIC entre 1964 y 1974 y que arribaron a soluciones que ponen en práctica los postulados del diseño gráfico posmoderno a la par que se debaten entre estos.

5. Deconstrucción

La deconstrucción en el diseño gráfico se relaciona con la capacidad del diseñador para introducir elementos visuales y tipográficos que ponen en riesgo, o al menos modifican, la recepción directa del mensaje. Se trata de complejizar el mensaje y convertir la pieza diseñada en portadora de un discurso que trasciende las fronteras de lo exclusivamente comunicacional para atacar las estructuras del diseño (moderno). Las imágenes producidas resultan formalmente mucho más agresivas, y los mensajes, mucho más complejos. La estrategia de la deconstrucción está muy ligada a la filosofía: “En una oposición filosófica tradicional no encontramos una coexistencia pacífica de términos contrapuestos sino una violenta jerarquía. Uno de los términos domina al otro (axiológicamente, lógicamente, etc.), ocupa la posición dominante. Deconstruir la oposición es ante todo, en un momento dado, invertir la jerarquía” (Derrida, 1982, 41) Este proceso de inversión se puede realizar desde instancias diferentes ya que “la deconstrucción no busca un

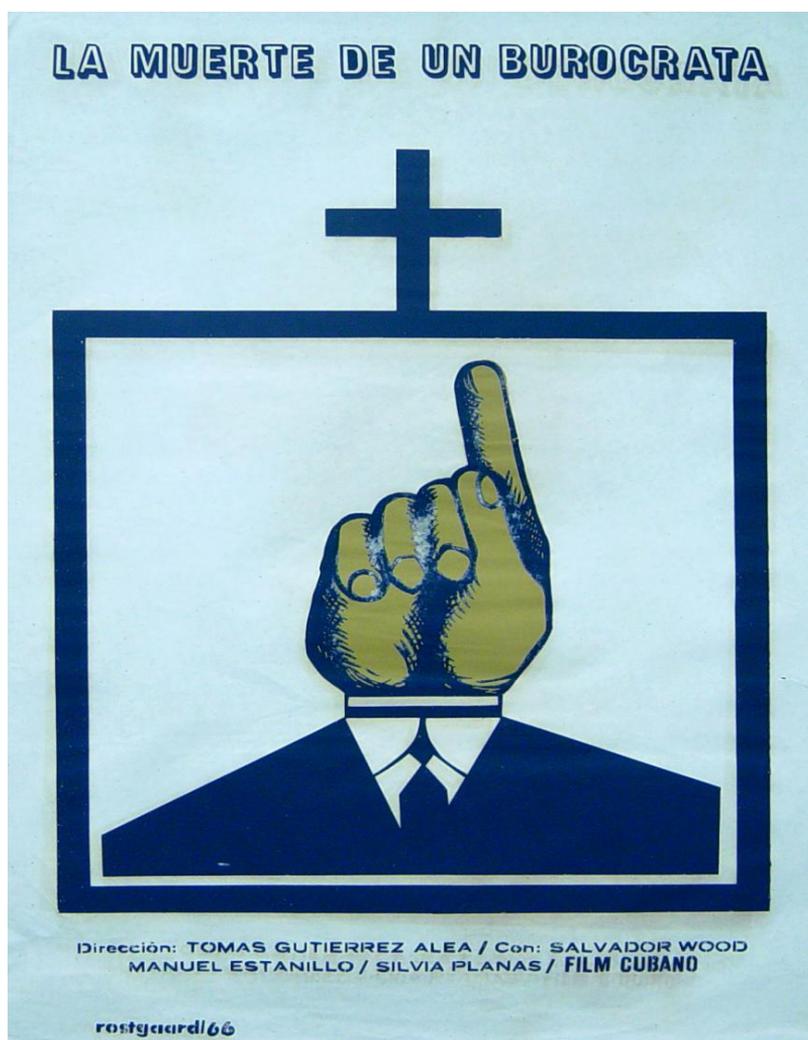
Claudio Sotolongo

principio lógico más elevado o una razón superior sino que utiliza el mismo principio que deconstruye” (Culler, 1984).

Un cartel sumamente eficaz en el desmontaje de las categorías de la burocracia es de Alfredo Rostgaard para *La muerte de un burócrata* (1966). El entierro de la burocracia, representado por el cuadrado que rodea la figura principal en la que la fusión al estilo de los *collages* surrealistas entre una mano con el dedo índice levantado y un cuello de traje de hombre representa la aceptación acrítica, la conducta pasiva y la ausencia de criterio del burócrata, personaje arquetípico del sistema socialista cubano.

Imagen 3.

Alfredo Rostgaard, La muerte de un burócrata, 1966, 76x51cm, Colección Biblioteca Nacional José Martí.



Consideraciones en torno a la transformación en el lenguaje visual

En el segundo nivel, la relación se establece con la legibilidad y la construcción de un mensaje basado en lo visual. Los caracteres tipográficos son re-organizados y el mensaje textual se carga de un componente visual. El texto comienza a percibirse más allá de la viabilidad de su lectura para incorporar una expresión en lo visual. En *Los malos duermen bien* (Reboiro, 1964), la desarticulación de la figura y su posterior reconstrucción a partir de formas de papel recortado nos indican un cambio semántico, la eliminación de detalles, el juego con las proporciones nos enfrenta a una imagen poderosa, en la que el título del filme aparece compuesto en varias tipografías, y en la palabra *bien* se utiliza el mismo principio del papel recortado al dividir la palabra por la horizontal con una línea irregular.

La utilización del blanco del papel como fondo adquiere un nuevo significado en carteles como *A sangre fría* (Ñiko, 1972), en el que los caracteres tipográficos aparecen manipulados de tal manera que a través de ellos se sintetiza la trama del filme. Se elude cualquier representación figurativa mientras la solución visual se ancla en el modificar la tipografía. El espacio no queda limitado por el área de impresión y el cartel se expande. El blanco del papel se convierte en vacío, y la solución tipográfica se integra al espacio urbano donde se coloca el cartel, ya que este no se concibe separado de la ciudad, se piensa integrado a esta y en diálogo, puesto que se expande a partir de la superficie donde se coloca. Estos carteles trabajan en las categorías legibilidad / comunicación. El mensaje textual se recompone y disminuye sensiblemente la legibilidad para potenciar las propiedades expresivas de la tipografía como signo visual. Ñiko aprovecha al máximo el carácter tipográfico como forma plástica y potencia su carga comunicativa; sacrifica legibilidad, pero gana en impacto visual y el valor comunicativo es más alto. El cartel para el filme *A sangre fría* marca un punto en el que las experimentaciones tipográficas han culminado y el proceso de diseño refleja, en cada símbolo tipográfico, una clara intención comunicativa.

En el tercer nivel, que funciona al interior de las categorías ligadas a la profesión, se desafía lo establecido, se toman los principios derivados del racionalismo, descritos por la psicología de la Gestalt, y se modifican las relaciones en mensajes que responden a un desplazamiento espacial de las mismas. En *La chica* (Ñiko, 1969), los planos de color utilizados alrededor del personaje pasan indistintamente de fondo a figura, para generar una imagen inestable en la que la relación es ambigua. Esta ambigüedad en el uso de la categoría figura / fondo altera uno de los presupuestos esenciales de la comunicación, según el cual la figura deberá quedar claramente definida para potenciar la comunicación; al alterar esta relación y proponer una interpretación ambigua, la imagen se complejiza y gana en densidad.

6. Apropiación

Lev Manovich, teórico de origen ruso radicado en los Estados Unidos y profesor del Instituto de Tecnología de Massachusetts, comenta sobre la apropiación en su relación con la obra y las prácticas contemporáneas, que, según Manovich, superan el alcance del concepto definido en el periodo postmoderno y refiere:

„Un término que es usado en ocasiones para hablar de estas prácticas en área no musicales es “apropiación”. El vocablo fue empleado por primera vez para referirse al trabajo de algunos artistas residentes en Nueva York a principios de los años ochenta, quienes trabajaron sobre viejas imágenes fotográficas – Sherrie Levine, Richard Prince, Barbara Kruger entre otros. Pero el término “apropiación” nunca alcanzó el amplio uso del vocablo “remix”. De hecho, en contraste con “remix” la “apropiación” nunca abandonó del todo el contexto artístico donde fue acuñado. Yo pienso que “remix” es un término mejor porque sugiere una reelaboración sistemática sobre la fuente, un significado que “apropiación no tiene”. (Manovich, 2007, 3)

Aunque Manovich está comentando maneras de hacer ligadas a los medios digitales y sus posibilidades para combinar múltiples referentes en un solo producto cultural, podemos encontrar carteles del ICAIC, diseñados y producidos entre 1964 y 1974, que reflejan una práctica similar. La combinación de elementos en *¿Dónde estuvo su majestad de las 3 a las 5?* (Rostgaard, 1966), cartel en el que el autor adapta la representación del rostro femenino que hiciera Roy Lichtenstein a la técnica serigráfica sin perder la conexión cromática y estilística con el referente, es uno de los tantos carteles que se apropia y transforma el Arte Pop.

Mientras en carteles como *Tengo 20 años* (Rostgaard, 1966) se recorta y rota una circunferencia de franjas de colores contrastantes sobre un fondo de franjas horizontales para crear la ilusión de movimiento y profundidad por superposición, es uno de los pocos ejemplos en los que la presencia del *Op Art* se hace evidente, aunque sólo a nivel conceptual, ya que no hay referencias de trabajo similares entre los artistas del *Op Art*.

Otros carteles exploran la idea de una imagen total. Texto e imagen se integran, aunque esto implique sacrificar la legibilidad del mensaje escrito. El cartel para el filme *Moby Dick* (Reboiro, 1969) no solo tiene referencias directas a la obra de Víctor Moscoso, máximo representante de la corriente psicodélica, popular en la escena musical de la Costa Oeste de los Estados Unidos que produjo carteles con formas curvas y composiciones espirales donde los colores se alternan para crear la ilusión de movimiento.

El efecto *remix*, mucho más complejo en su articulación que la cita o cualquier otra estrategia de la apropiación se encuentra hacia 1974 en el cartel para el

Consideraciones en torno a la transformación en el lenguaje visual

documental *Soledad Bravo*, diseñado por Reboiro, y que es uno de los que mejor logra integrar múltiples referencias en una imagen única y singular. Ya no se trata de una cita en particular o de una referencia estilística única. Estamos en presencia de una imagen global, gestáltica, en la que se combinan varios elementos bajo un mismo tratamiento gráfico. Se utiliza un efecto *remix* y el cartel integra armónicamente todas sus partes.

En este punto, el *remix* permite el desarrollo de una imagen conceptual que desplaza la imagen narrativa. En las palabras de Philip Meggs: “Historical references, decoration, and the vernacular were disdained by modernist, while postmodern designers drew upon these resources to expand the range of design possibilities” (Meggs & Purvis, 2006, pág. 465). Esta estrategia de trabajo aparece caracterizada ampliamente como postmoderna. Es la actitud y la praxis de los diseñadores de carteles del ICAIC, con respecto a las influencias y las relaciones con otros sistemas de representación, una evidencia clara de una posición abierta e inclusiva, en términos de apropiación y de su estrategia más radical, el *remix*; la existencia de un conjunto consistente a lo largo de esos diez años nos permite trazar la evolución de la apropiación como estrategia, que se mueve desde la cita y la referencia estilística hacia el *remix*, proceso mucho más complejo y visible en la obra de estos autores hacia el final del período estudiado.

7. Autoría

Para la concepción moderna del diseño gráfico, el autor [diseñador] se ha visto transparente con respecto a la obra y viceversa. Sin embargo, “el acto de diseñar no es un proceso neutral, porque el diseñador siempre añade algo extra a cada proyecto” (Kinross, 1989) y en algunos casos ese extra se hace reconocible en la forma de un *estilo*, y aflora la personalidad del diseñador, reconocible por encima de la obra. En este punto el diseñador [autor] atrae hacia sí mismo la atención de los clientes, del público y de la crítica. La obra, en este caso, una pieza de comunicación, se convierte en portadora de un nuevo valor: su autor.

La separación entre el mensaje y el diseñador resulta totalmente válida como presupuesto teórico, sin embargo, ni siquiera el diseñador moderno logra esa total separación del mensaje que diseña, mientras que al diseñador postmoderno esto no parece importarle y de hecho explota la posibilidad de personalizar el mensaje a comunicar. El diseñador se hace presente en la pieza de comunicación, ya sea mediante una personal manera de solucionar gráficamente el mensaje, una aproximación conceptual o simplemente mediante la colocación de un crédito.

Los diseñadores norteamericanos de finales de la década de los años ochenta y hasta mediados de la siguiente van a debatir sobre este aspecto. Los

Claudio Sotolongo

diseñadores del ICAIC estamparon, en fecha tan temprana como 1961, su firma en los carteles.¹⁰ Esta práctica se fue generalizando a lo largo de la década de los años sesenta y ya en 1964 es habitual escribir el apellido o nombre artístico. Tal es el caso de Azcuy, Reboiro, Rostgaard y Bachs, mientras Antonio Pérez firma bajo el seudónimo de Ñiko.

La práctica de firmar los carteles en el ICAIC se mantiene hasta la actualidad, en la que se exige como parte del diseño del mismo. En una convocatoria del año 2008 para un concurso auspiciado por la Cinemateca de Cuba, entre las especificaciones de entrega se aclara: “los carteles deberán ser realizados en el formato estándar (20 por 30 pulgadas), no se utilizarán más de cuatro tintas planas, y se entregarán firmados por sus autores” (Cinemateca de Cuba, 2008).

La firma es la primera característica de las fronteras autorales que podemos apreciar en el cartel del ICAIC. Es el primer paso para delinear la apreciación por separado de la obra de estos autores, aunque todos formarán el grupo de diseñadores del ICAIC. Mientras la autoría va a representar un conflicto para el diseñador moderno y una vía para el éxito del postmoderno, en el caso de los cubanos había quedado ya totalmente claro que era necesario respetar la diversidad de aproximaciones de cada cual.

La segunda de estas fronteras autorales se aprecia cuando se comienzan a delinear estilos personales. Bachs en 1964 utiliza la ilustración y, en particular, la referida a la figura humana, ya desde un trabajo más caricaturesco o expresionista.¹¹ Carteles como *Cuentos del Alhambra*, en el que un personaje vestido a la moda europea aparece ocupando la casi la totalidad del cartel o *Los novios*, para el que utiliza una ilustración mucho más sintética, representando a un hombre y a una mujer con muy pocos trazos sobre un fondo amarillo, que a la vez sirve de contraforma para delinear parte de la vestimenta de estos.

Junto a Bachs, es Reboiro quien muy tempranamente encuentra un estilo propio. También de 1964 son sus carteles para *Tránsito* y *Nosotros, la música*, en los que prima la asociación de viñetas y símbolos con los conceptos a representar. En *Tránsito* la trama del documental no guarda una relación aparente con la representación, sin embargo, la utilización de las piezas de

¹⁰ Tal es el caso del cartel para el filme *La carta de la pluma* de Eduardo Muñoz Bachs, en el cual ya aparece en la esquina inferior izquierda la firma del diseñador. Aunque esta tesis se centra en el periodo transcurrido entre 1964 y 1974, es significativo aclarar que la práctica de la firma se venía realizando con anterioridad. Sin embargo, en los primeros años la intención del trabajo en colectivo, que a la larga redundó en el anonimato, imposibilitó que muchos diseñadores firmaran sus carteles.

¹¹ Por momentos, en su obra se puede notar la presencia del expresionismo alemán de las vanguardias artísticas con referencias al trabajo de Ernst Ludwig Kirchner, Käthe Kollwitz y otros pintores y grabadores de principios del siglo XX.

Consideraciones en torno a la transformación en el lenguaje visual

dominó y del símbolo de dirección (representado por la viñeta de una mano, extraído de la representación decimonónica para indicar dirección) nos apuntan hacia una lectura relacionada con la movilidad y el transporte. En *Nosotros, la música*, la utilización de los elementos simbólicos es todavía más elaborada. La trompeta y el piano hacen referencia directa al contenido del documental, sin embargo, el caracol y los rostros parecen cumplir una función estética y ser utilizados para balancear la composición.

En 1964, Azcuy diseña carteles en los que se sirve de la geometrización, la ilustración o la abstracción. Es en 1968 cuando comienza a distinguirse al emplear el blanco y el negro, utilizar una fotografía como punto de partida y trabajar a partir del alto contraste, componer el texto en tipografías *sans-serif*, generalmente sobre la horizontal. Ejemplos de esto son los carteles *De la guerra americana*, *La guerra y la paz (IV Parte)*, *Yawar Malku* y *La primera carga al machete*.

La obra de Ñiko no tiene características formales claras o definidas, no se trata de un estilo de ilustración o de una manera de trabajar la fotografía. En su caso hay una intelectualización del mensaje, se trata de una aproximación mucho más conceptual. Ñiko se arriesga en la construcción de una imagen total, donde texto e imagen se integran armoniosamente y los códigos visuales son cuidadosamente seleccionados. La obra de Ñiko es menos reconocible en términos formales, sin embargo, sus estrategias expresivas dan como resultado un cartel de un alto nivel de elaboración conceptual.

Todos ellos reconfiguran, desde lo personal, la producción de carteles cinematográficos en Cuba, se deshacen de las obviedades y se alejan de los lugares comunes. Logran colocar la gráfica a un nivel en el que “Se producía un diálogo entre los realizadores y sus destinatarios en un terreno sin cesar cambiante. Se vivía, en realidad, una ebullición connotativa” (González 2007). La efervescencia del momento histórico prepara un terreno en el que el público acepta, como parte de los cambios, el nuevo lenguaje, y estas aproximaciones personales y sus riesgos como parte de la construcción del proyecto cultural de la Revolución.

8. Tecnología

La impresión por serigrafía ha caracterizado a dos de las producciones de cartel más importantes del siglo XX. Entre 1935 y 1939 en los Estados Unidos, fue utilizada por el Federal Art Project para imprimir más de 2 millones de copias de carteles de diversos temas, y desde 1959 hasta la actualidad ha sido utilizada por el ICAIC para imprimir, casi en su totalidad, carteles ligados a la industria del cine.

Sobre la importancia de la serigrafía para la impresión de carteles en los Estados Unidos durante el período del FAP, Phillip Meggs comenta:

„Las cualidades naturales de color plano en la impresión serigráfica se combinaban con el modernismo gráfico europeo y de la Bauhaus, de igual manera que aparecían las influencias constructivistas para producir un resultado sorprendentemente moderno, en contraste con el dominio de la ilustración naturalista en muchos de los medios masivos estadounidenses de la época“. (Meggs P. B., 2002, 401).

El aporte estético que la técnica de impresión serigráfica tiene sobre el cartel en los Estados Unidos va a ser similar al que sucede en la producción del ICAIC entre el año 1964 y 1974. En ese periodo el cartel del ICAIC se reprodujo mediante serigrafía y se imprimió sobre papel. Aunque el cartel de cine ganó en reconocimiento social, esto no impactó en su forma de reproducción ni en la cantidad de ejemplares por tirada, que se mantuvo oscilando entre unos 150 y 300.¹² Estas dos constantes, con el paso del tiempo, reforzaron el carácter único de los carteles cubanos de cine producidos por el ICAIC:

„El espacio de la imagen y el uso de los colores fueron limitados a un cincuenta por ciento de la superficie y no muchas tonalidades eran permitidas. Lo que a todas luces podía significar una condición negativa se convirtió en elemento clave del diseño en sentido positivo, pues avivó la imaginación a extremos insospechados, agudizó el ingenio como ganancia primaria y contribuyó al desarrollo de una poética gráfica que distinguió de inmediato al cartel cubano por encima de otras expresiones visuales“. (Herrera Ysla, 1995, 265-266).

Esta poética gráfica, desarrollada a partir de las restricciones técnicas, es en estos momentos el sello distintivo del conjunto de esta producción, y ha funcionado como atractivo para cineastas y diseñadores, pues, a cincuenta años de la fundación del ICAIC, la serigrafía sigue siendo el sello de los carteles producidos por el ICAIC no solo para la promoción de filmes, sino para el conjunto de acciones culturales ligadas al mismo y desarrolladas por esta institución a lo largo de su existencia.

Con respecto a otras técnicas de impresión, la serigrafía tiene un conjunto de limitaciones técnicas y la serigrafía del ICAIC, en particular, se ha seguido realizando siguiendo el método más tradicional, en el cual el proceso de impresión es básicamente manual.

Las relaciones con otros sistemas de representación y reproducción aparecen muy temprano en la década de los años sesenta, en la que habían comenzado

¹² Estas cifras no han podido ser confirmadas con exactitud. Se sabe que para los documentales siempre se hicieron menos carteles que para los largos de ficción y que para el cine nacional se imprimían más, pues se enviaban con las copias al extranjero para acompañar la exhibición de los filmes.

Consideraciones en torno a la transformación en el lenguaje visual

a desaparecer de los carteles de cine del ICAIC las representaciones realistas, los rostros de los actores protagónicos y las escenas climáticas. Mientras el dibujo se mantuvo como una constante en las representaciones de la figura humana, antes de 1964 se respetaban las proporciones. A partir de 1964 comienzan a trabajarse en el cartel otros tipos de representación, que aprovechan las posibilidades expresivas de la serigrafía. Es Reboiro quien comienza a utilizar modos de representación característicos de otros sistemas de impresión; así sucede con la *mano* de *Tránsito* o con el *marco decorativo* empleado en *Seducida y abandonada*, ambos característicos de las viñetas del siglo XIX, impresas mediante xilografía.

En 1965 la combinación de símbolos provenientes de los catálogos de impresores cubanos, en su mayoría reproducidos mediante litografía o xilografía se hace presente en carteles como *Ciclón*, en el que Azcuy los combina con dos planos de color en forma de flecha sobre los que coloca el mensaje textual. En *Ciclón* los símbolos empleados resultan muy similares a unos aparecidos en las *Muestras de los caracteres de letras de la Imprenta de Marina de la propiedad de Don José Severino Boloña*; el trabajo con la textura y el modo de representación se asemeja al utilizado en las viñetas de imprenta del siglo XIX.

Imágenes procedentes de la fotografía, algunos casos de fotos relacionadas con los filmes, pero trabajadas en alto contraste, van a comenzar a aparecer en los carteles de Bachs de 1966, tal es el caso de *El llanto del ídolo* y de *Barba roja*. Sin embargo, es René Azcuy quien explota el uso de la fotografía en carteles como *El ciudadano* (1967), *Calle de la Flor No. 27* (1968) y consolida la fuerza expresiva del alto contraste con *De la guerra americana* (1969) y alcanza su punto climático con *Besos robados* (1970). En 1970 el lenguaje de la fotografía es plenamente incorporado por Azcuy en carteles como *Los tarantos*, *Un invierno en Mallorca*, *Testimonio* y *Tiempo de hombres*. En todas estas piezas el lenguaje de la fotografía se integra orgánicamente a la serigrafía y los carteles, en blanco y negro con algún elemento cromático, casi siempre en rojo, aprovechan todo el formato del cartel.

Ñiko también utiliza la fotografía en alto contraste, pero para la representación de objetos. Tal es el caso de *Kiba el lobo matanza infernal*, *Levantamiento contra la espada* o *Contraseña Corn*, en los que se sirve de armas de guerra. En 1972, combina el alto contraste con la utilización de una viñeta en el cartel para el largometraje documental *Viva la República*. En este cartel un águila, representación del imperio norteamericano, aparece sobre un conjunto formado por marcas comerciales, retratos de políticos y otros símbolos que aluden al periodo conocido como república neocolonial (1902-1958).

A partir de la década de los años setenta se aprecia una integración entre estas diferentes formas de reproducción con sus consecuentes diferencias en la representación. En carteles como *El gran golpe* o *El monstruo en primera*

Claudio Sotolongo

plana, de Ñiko y Reboiro, respectivamente, se combinan los elementos fotográficos y las viñetas en composiciones orgánicas, donde cada elemento y su representación armonizan para articular un todo gestáltico compacto.

Imagen 4.

René Azcuy, *Besos robados*, 1970, 76x51cm, Colección Cinemateca de Cuba



9. Conclusiones

A partir de los análisis formal y conceptual de este corpus, desde la comunicación y el diseño gráfico, disciplinas interconectadas que desempeñan un rol fundamental en la articulación de los valores, así como de los elementos visuales-formales y estético-culturales, se puede determinar la existencia de un proceso de transformación dialéctica del lenguaje plástico que informa la articulación de los discursos visuales.

Este proceso parte de una reforma radical del sistema social, económico y político que ocurre en Cuba con posterioridad a 1959 y que tiene un efecto casi inmediato en las políticas culturales. Para el nuevo proceso, la cultura artística y, en particular, el cine, serán las manifestaciones que mejor canalicen y expresen las transformaciones sociales.

El cartel cultural, en particular, el cinematográfico, se convierte en el paradigma de la transformación del lenguaje visual. Un nuevo conjunto de estrategias conceptuales se desarrolla en paralelo a uno de soluciones formales. La validación desde el gremio y la crítica especializada permiten que esta producción pase no sólo representativa, sino ampliamente reconocida por las instituciones de los sectores culturales como lo son bibliotecas, museos y escuelas de arte. De esta manera, se garantiza su circulación, estudio y conservación, y nos permite entender sesenta años después del triunfo de la Revolución lo que este proceso significó para la comunicación visual en la isla de Cuba.

10. Referencias

- Beltrán, F.** (1975). Dos etapas del diseño. En F. Beltrán, *Acerca del diseño* (págs. 81-85). La Habana: Ediciones UNIÓN.
- Beltrán, F., Martínez, R., Desnoes, E., & Guerrero, A.** (1970). El diseño sobre la mesa. En F. Beltrán, *Desde el diseño* (pp. 59-70). La Habana.
- Beltrán, F., Martínez, O., & Castro, N.** (1975). Qué es el cartel cubano. En F. Beltrán, *Acerca del diseño* (págs. 53-61). La Habana: Unión.
- Britto García, L.** (2005). El imperio contracultural: del rock a la postmodernidad. La Habana: Arte y Literatura.
- Burdick, A.** (1992). Neomania. *Emigre* 24, pp. 14-25.
- Cámara, M.** (23 de Junio de 2023). Pasion de Cuba. Obtenido de Habana Elegante: <http://www.habanaelegante.com/>
- Chaves, N.** (2002). Integración socioeconómica y disolución disciplinar del diseño. En N. Chaves, *El oficio de diseñar. Propuestas a la conciencia crítica de los que comienzan* (2da ed., pp. 161-179). Barcelona: Editorial Gustavo Gili, SA.

- Cinemateca de Cuba.** (28 de Noviembre de 2008). Convocatoria Concurso Filmes Clásicos Diseño Contemporáneo. La Habana.
- Culler, J.** (1984). Sobre la deconstrucción. Teoría y crítica después del estructuralismo. (L. Cremades, Trad.) Salamanca: Cátedra.
- Derrida, J.** (1982). Positions. Chicago: The University of Chicago Press.
- Desnoes, E.** (1970 Abril-Mayo). El cartel y el lenguaje de las artes visuales. Carteles cubanos vs. carteles polacos. Diseño, 26-30.
- Desnoes, E.** (1968-69). Sobre la gráfica. Casa de las Américas(51-52).
- Frick, R.** (2003). El cartel tricontinental de solidaridad. Berna: Comedia-Verlag.
- García Borrero, J. A.** (23 de Junio de 2023). ENDAC. Obtenido de Enciclopedia digital del audiovisual cubano : <https://endac.org/>
- González, R.** (2007). El diseño gráfico cubano, una carrera de relevos. En J. Menéndez, P. Contreras, & H. Villaverde, Cuba Gráfica. Una visión del diseño gráfico cubano (págs. 4-6). La Habana: Casa de las Américas.
- Gropius, W.** (1925). Fundamentos de la producción del Bauhaus. Munich.
- Gubern, R.** (2011). Mucho más que una cronología. En A. Agramonte, & L. Castillo, Cronología del Cine Cubano I (1896 - 1936). La Habana: Ediciones ICAIC.
- Herrera Ysla, N.** (1995). Una poética gráfica insular. En Cuba siglo XX (págs. 265-266). Palmas de Gran Canaria: Centro Atlántico de Arte Moderno.
- Hustwit, G.** (Dirección). (2007). Helvetica [Película].
- IMDB.** (20 de Julio de 2023). Harakiri. Obtenido de IMDB: https://www.imdb.com/title/tt0056058/?ref_=tt_mv_close
- Keedy, J.** (1998). Graphic Design in the Postmodern Era. Emigre 47, 50-60.
- Kinross, R.** (1989). The rhetoric of neutrality. En V. Margolín, Design Discourse: history, theory, criticism (págs. 131-143). Londres: University of Chicago Press.
- Ley de creación del ICAIC.** (02.03.1959). Gaceta Oficial. La Habana, Cuba.
- Lidwell, W., Holden, K., & Butler, J.** (2003). Universal Principles of Design. Beverly, Massachusetts: Rockport Publishers Inc.
- Manovich, L.** (Diciembre de 2007). What Comes After Remix? Obtenido de www.levmanovich.net.
- Meggs, P. B., & Purvis, A. W.** (2006). History of Graphic Design (4ta ed.). Nueva Jersey: John Wiley & Sons.
- Meggs, P. B.** (2002). Historia del diseño gráfico. Mexico D.F.: Trillas.
- Moles, A.** (2002). La imagen como cristalización de lo real. En D. Navarro, Teoría francesa y francófona del lenguaje visual y pictórico. La Habana: Casa de las Américas, UNEAC.
- Morin, E.** (1970). El espíritu del tiempo. Diseño, 22-25.
- Poyner, R.** (2003). Graphic Design and Postmodernism. Londres: Laurence King Publishers.
- Vega, S., & García, A.** (2005). Carteles son... carteles del ICAIC. La Habana: Ediciones ICAIC.
- Zumbado, H.** (1975). En busca de un cartel. En F. Beltrán, Acerca del diseño (págs. 95-98). La Habana: Ediciones UNION.

Transformación Digital e Innovación Educativa en Instituciones de Educación Superior: Retos y Oportunidades de la Educación Distancia

**Yomé Marjories Rodríguez Delis
Andrew Kitavi Wambua**

Resumen

El estudio forma parte de una investigación posdoctoral realizada en la Escuela de Graduados en Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad de Heidelberg, Alemania. Pertenece a un Programa Sectorial de Educación Superior y Desarrollo Sostenible del Ministerio de Educación Superior de Cuba. Además, es un proyecto que surge de una red de cooperación internacional creada por investigadores de Kenya y Cuba vinculados a la Universidad de Heidelberg sobre el papel de la transformación digital en Instituciones de Educación Superior de estos países. Con este trabajo se pretende impulsar la innovación educativa en la modalidad de educación a distancia mediante la colaboración mutua y transferencia de conocimientos de las universidades de Alemania, Kenya y Cuba, como parte de futuros proyectos de cooperación Sur-Sur-Norte. El objetivo de la investigación es mostrar brechas, experiencias y prácticas que se desarrollen en las universidades de los países participantes en la modalidad de educación a distancia, después de la pandemia CoVid-19 y en la postpandemia, así como retos y oportunidades que impone el desarrollo económico y social en estos tres países para la transformación digital. Se trabajó con la metodología cualitativa de investigación basada en un proceso lógico e inductivo de exploración y descripción, con el objetivo de analizar las limitaciones identificadas en los diferentes contextos universitarios. Los resultados aportaron retos y oportunidades para la transformación digital e innovación educativa en Instituciones de Educación Superior de Alemania, Kenya y Cuba. Este estudio intenta favorecer la toma de decisiones en cuestión de políticas públicas que, interconectadas con la innovación educativa y las tecnologías digitales, desempeñan papeles importantes en la promoción de la transformación digital.

Palabras clave: Tecnologías digitales, transformación digital, innovación educativa, educación superior

Abstract

The study is part of postdoctoral research conducted at the Graduate School of Humanities and Social Sciences at the University of Heidelberg, Germany. It belongs to a Sectoral Program of Higher Education and Sustainable Development of the Ministry of Higher Education of Cuba.

Furthermore, it is a project that arises from an international cooperation network created by researchers from Kenya and Cuba linked to the University of Heidelberg on the role of digital transformation in Higher Education Institutions in these countries. This work aims to promote educational innovation in the distance education modality through mutual collaboration and knowledge transfer from the universities of Germany, Kenya and Cuba, as part of future South-South-North cooperation projects. The objective of the research is to show gaps, experiences and practices that are developed in the universities of the participating countries in the distance education modality, after the CoVid-19 pandemic and in the post-pandemic, as well as challenges and opportunities imposed by the economic and social development in these three countries for digital transformation. We worked with qualitative research methodology based on a logical and inductive process of exploration and description, with the objective of analyzing the limitations identified in the different university contexts. The results provided challenges and opportunities for digital transformation and educational innovation in Higher Education Institutions in Germany, Kenya and Cuba. This study attempts to promote decision-making regarding public policies that, interconnected with educational innovation and digital technologies, play important roles in promoting digital transformation.

Keywords: Digital technology, digital transformation, educational innovation, higher education

1. Introducción

El interés por investigar sobre la transformación digital (TD) se ha incrementado exponencialmente en los últimos cinco años a nivel global. En un breve mapeo bibliográfico realizado por la investigadora, se destaca un gran número de publicaciones sobre transformación digital en Instituciones de Educación Superior. Además, surgen elementos que pueden ser de interés observar en las universidades, en la investigación y en los proyectos de innovación educativa, que generen avances en esta línea de investigación.

El filtro se aplicó a los idiomas inglés y español, en las áreas de Educación y Ciencias Sociales. Se identificaron sinónimos. Para la estrategia de búsqueda se han utilizado las bases de datos Scopus (<<http://www.scopus.com>>) y Google Academic (<<http://scholar.google.es/schhp?hl=es>>), aunque también se ha planificado la búsqueda en la Web de la Ciencia (*Web of Science*) (WOS) (<<http://www.isiknowledge.com>>), en Redalyc y Latindex para el estudio de trabajos de autores de Latinoamérica y el Caribe.

Se realizaron búsquedas sobre TD, innovación educativa, tecnologías digitales, Instituciones de Educación Superior y educación superior en un rango de 10 años para un total de 548 artículos identificados. La estrategia de

Transformación digital e innovación educativa

búsqueda se redujo a un rango de fechas de 2019 a 2023 con los autores más citados y revistas con factor de impacto.

Los artículos fueron nuevamente analizados y su número se redujo a 107. Los estudios de los resúmenes revelan, que se destacan publicaciones teórico-conceptuales, que es donde se concentran las mayores citas y definiciones. Por lo tanto, a partir de este análisis, este trabajo pretende contribuir desde un estudio empírico a la teoría de la tecnología educativa.

Los autores más estudiados hasta ahora pertenecen a países europeos (España, Alemania) y latinoamericanos (México, Ecuador, Colombia y Cuba). Entre los años 2014 y 2024, en la revisión de la literatura realizada se confirma el aumento de artículos publicados, fundamentalmente tras la pandemia de la COVID -19 relacionados con la transformación digital en educación superior. El 2021, fue el año de mayor número de artículos publicados.

En resumen, la transformación digital en las IES es un campo emergente con un enfoque progresivo en la experiencia digital y la adaptación a las circunstancias cambiantes, como la situación de crisis de la pandemia del COVID-19.

Según, la IESALC-UNESCO (2020), a medida que las universidades enfrentan retos y desafíos, será necesario continuar investigando y colaborando para lograr una educación superior más resiliente y equitativa.

Este trabajo se desarrolla en un contexto donde se promueve la ciencia y la innovación educativa, en respuesta al reto de este milenio para las universidades, lo que ha conllevado a fomentar la adopción de formas innovadoras de aprendizaje (Baraniuk, 2008).

El uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) y de las tecnologías digitales a raíz de la pandemia COVID-19 permitió la incorporación gradual de la virtualización en los procesos formativos de ED. Además, de la adaptación y adopción de un conjunto de experiencias y prácticas educativas novedosas totalmente remotas y emergentes (Hodges et al. 2020) por parte de profesores y estudiantes (GEM, 2023; Rodríguez-Delis, Ruiz, 2021; Rodríguez-Delis & Domínguez, 2022), aunque sin una previa planificación (Rodríguez-Delis; Domínguez, 2022), lo que ha impuesto grandes retos a las universidades.

De los estudios analizados, se percibe que, a un mayor nivel de acciones de innovación educativa que favorezca la digitalización y virtualización en IES, corresponde una mayor presencia de elementos culturales en la esfera digital, con una predisposición favorable a la adopción de transformación digital de dichos contextos universitarios (Mero, Merchán y Mero, 2021).

No obstante, para Zawacki-Richter (2021) parece cuestionable si habrá una innovación educativa fundamental o un cambio cultural en la enseñanza universitaria desencadenado por el brote de COVID-19, donde las acciones se han desarrollado de forma remota (Hodges et al., 2020) y sin una previa planificación. En este sentido, para Aparisi-Torrijo (2023) y Castro-Benavides (2023) es necesario un cambio radical y profundo que vaya más allá de digitalizar contenidos y procesos o incorporar tecnologías de la Industria 4.0.

Pero, aunque es cierto que se ha incrementado la producción de artículos que tratan el tema de la TD en las universidades desde la educación a distancia virtual o híbrida, todavía predominan las publicaciones de países desarrollados con metodologías y estrategias que no se corresponden con la realidad de los países en desarrollo, lo que constituye un desafío.

Sin embargo, el estudio exploratorio realizado a la situación de la educación a distancia (ED) en universidades de los países de Alemania, Cuba y Kenya ha revelado que, aún persisten brechas relacionadas con la infraestructura tecnológica, capacidades digitales, cultura y gestión organizacional, en las IES de América Latina y el Caribe (Banco Interamericano de Desarrollo (Banco interamericano de desarrollo. BID, 2021; Farías-Gaytán, Aguaded & Ramírez-Montoya, 2023), fundamentalmente en aquellas universidades que antes de la pandemia tenían un uso limitado de tecnologías digitales.

En la actualidad, esta problemática es una necesidad. Las transformaciones digitales ocurridas hasta la fecha en estas instituciones, como tendencia, aún son insuficientes para responder a las crecientes demandas del desarrollo científico y tecnológico. Alemania, Kenya y Cuba son países que pertenecen a continentes, sistemas económicos y culturales diferentes. La participación de Alemania en una cooperación Norte-Sur-Sur podría ser favorable para la transformación digital en las universidades de los países mencionados, aprovechando su experiencia, recursos y enfoque en la innovación tecnológica. La cooperación Sur-Sur es un componente esencial de la política exterior de Cuba, que ha mantenido una política de cooperación internacional orientada hacia el intercambio de experiencia en la formación de profesionales de la educación superior. Esto podría incluir programas de intercambio de profesores y estudiantes. En el caso de Kenya, su participación podría ser beneficiosa, ya que pueden aprender de las experiencias exitosas de Cuba y Alemania, en la implementación de tecnologías digitales en educación superior. Esto incluye estrategias de aprendizaje en línea, plataformas virtuales de aprendizaje y uso eficiente de recursos educativos digitales.

Adicionalmente, se considera que son pocos los trabajos sobre TD en Instituciones de Educación Superior (IES) con estudios comparativos que contemplen a Alemania, países de África y Latinoamérica, factor que motiva el desarrollo de este proyecto de investigación. Además, se creó una red de

colaboración y transferencia de conocimientos entre investigadores de estos países.

En resumen, la situación problemática analizada permite identificar la siguiente pregunta científica: ¿Cómo avanzar hacia una transformación digital desde la modalidad de ED, que promueva la innovación educativa en IES de Alemania, Cuba y Kenia?

El objetivo principal del estudio fue realizar un estudio exploratorio que muestre políticas, iniciativas, brechas, soluciones innovadoras, retos y oportunidades que se han desarrollado en Instituciones de Educación Superior de Alemania, Cuba y Kenya en la modalidad de ED durante y después de la pandemia COVID-19.

2. Antecedentes teóricos

Varios estudios desarrollados en los últimos años reflexionan sobre los retos a los que se enfrentan las universidades (Area- Moreira, 2022 y García-Peñalvo, 2022). La IESALC-UNESCO (2020) ha calculado que entre un 3% y un 20% de los estudiantes no cuentan con entornos adecuados de conectividad, siendo ésta la primera principal preocupación de los estudiantes en tiempos de COVID-19.

En este sentido, para Aparisi-Torrijo (2023) y Castro-Benavides (2023) es necesario un cambio radical y profundo que vaya más allá de digitalizar contenidos y procesos o incorporar tecnologías de la Industria 4.0.

El informe *Global Education Monitoring Report Team* (GEM, 2023) publicado por la UNESCO, monitorea el cumplimiento de los países del ODS4 de la Agenda 2030 y cuestiona si la tecnología realmente ofrece igualdad de oportunidades para todos o empeora la desigualdad en la educación. Este informe insiste en que las IES deben asumir responsablemente las tecnologías digitales y considerar cómo van a gestionar la toma de decisiones para reducir las brechas de desigualdad que se han generado a nivel global con su uso y que les niega el acceso a millones de personas vulnerables (GEM, 2023).

El informe describe los niveles de la tasa de penetración de Internet, la aplicación de la tecnología digital y la disposición y preparación de los profesores, el uso de computadoras y dispositivos electrónicos en las aulas a gran escala, lo que impacta significativamente de manera diferente en los países de bajos ingresos. A pesar del cuestionamiento de la tecnología en educación por su elevado coste, es muy poco probable que podamos prescindir de la tecnología digital en una sociedad del conocimiento cuya

estructura económica, política y cultural se basa en la gestión de la información y cuyo desarrollo depende cada vez más de las TIC.

3. Definición de educación a distancia

La educación a distancia desde su surgimiento, ha transitado por modelos tradicionales con el uso de textos escritos, medios de comunicación masiva (radio y televisión), textos y audiovisuales en formato convencional y digital, hasta llegar a la utilización de internet y tecnologías digitales como apoyo a los procesos formativos. En la revisión de la literatura consultada se aprecian varias interpretaciones sobre educación a distancia (Holmberg, 1977; García-Aretio, 1987).

Holmberg (1977) destaca que la educación a distancia comprende diferentes formas de estudio y estrategias educativas que incluye todos los métodos de enseñanza caracterizados por la separación existente entre profesores y estudiantes. García-Aretio (1987) define a la educación a distancia como un sistema tecnológico donde el estudiante sin la presencia física del profesor desarrolla el proceso formativo mediante diversos recursos didácticos con el apoyo de una organización tutorial, lo que propicia el aprendizaje autónomo.

Estos autores abordan la educación a distancia desde diferentes posiciones, aunque, coinciden al plantear que la característica fundamental de esta modalidad de estudio es la flexibilidad, ya que permite que el proceso de enseñanza-aprendizaje se desarrolle por la separación física de profesores y estudiantes.

4. Evolución de la modalidad de educación a distancia

La modalidad de educación a distancia ha sido objeto de muchos estudios. Según el trabajo realizado por Arboleda (2013), aparecen las primeras experiencias basadas en alternativas de enseñanza por correspondencia en los mensajes jeroglíficos de las escuelas sacerdotales del antiguo Egipto. También, se encontraron textos impresos en tabletas de arcilla de la Biblioteca de Mesopotamia, donde se promovía la educación del pueblo o en cartas con una finalidad formativa enviadas a sus discípulos por los maestros de la Grecia Clásica. Los antecedentes de este modelo estuvieron presentes hasta principios del siglo XX, con la aparición de la imprenta (García-Aretio, 1999).

En este periodo, el correo postal junto al material impreso constituye la herramienta de comunicación fundamental, teniendo en cuenta que se percibía como un proceso de transmisión de conocimiento (Rodríguez-Delís & Domínguez, 2022). Antúnez et al. (2016); Chacón (1997) clasifican a la

educación a distancia en cuatro generaciones, debido esencialmente, al impacto tecnológico que ha tenido y los diferentes tipos de niveles de interacciones educativas que ésta ha facilitado (Börje Holmberg (1983; 1995; 2003).

La primera generación de ED se remonta a finales del siglo XIX y principios del XX). Esta generación se caracteriza por los cursos por correspondencia (Garrison, 1989; Antúnez et al., 2016; Taylor, 1999) con el uso del correo postal, fundamentalmente con textos escritos o periódicos para apoyar la interacción estudiante-contenido, sin la presencia sistemática del profesor y fuera del contexto del aula tradicional. La comunicación era asincrónica. Al final de esta etapa aparece la figura del tutor (García-Aretio, 1987; Ruiz Ortiz et al., 2016; Castillo et al., 2017; Pichs Herrera & Benitez Cárdenas, 2018; Pichs Herrera & Ruiz Ortiz, 2020; Rodríguez Delis, 2021).

La segunda generación se define en la primera mitad del siglo XX. Se caracteriza por el modelo de enseñanza multimedia, a través de medios electrónicos e informáticos, (Garrison, 1989; Antúnez et al., 2016, Taylor, 1999). En esta la educación a distancia evoluciona hacia el uso de medios de comunicación masiva como la radio y la televisión. Se incluyen otros adelantos como el video, telégrafo, teléfono y sistemas multimedia para favorecer la interacción estudiante-contenido (Holmberg, 1983) en la educación y se incorpora al correo postal, el teléfono. El auge de esta generación comienza en la década del 60 del siglo XX con la creación de centros y universidades nacionales y la creación de organizaciones internacionales incorporando con mayor énfasis, en el siglo XXI, el uso de las TIC en el centro de su labor diaria (Pich-Herrera y Benítez-Cárdenas, 2018).

El material impreso continúa siendo el medio fundamental utilizado por el profesor y se aprecian los primeros avances de su estructuración didáctica. Se mantienen los métodos con el uso de tecnologías transmisivas centrado en el profesor, que tiene como principal objetivo la transferencia de información (Collazo, 2004). Además, la interactividad que brindan los medios con los estudiantes es insuficiente.

La tercera generación surge en la década del 70 del siglo XX. Se caracteriza por el modelo de enseñanza asistida por computador o enseñanza telemática (Garrison, 1989; Holmberg, 1983; Taylor, 1999). Incorporación de la tecnología digital en los medios de almacenamiento y procesamiento de la información. Se incluye la computadora. El papel del profesor cambia hacia el desarrollo de actividades de aprendizaje. Predomina la digitación, que es el momento en que el estudiante interactúa por primera vez con la computadora, convierte lo analógico en digital y se espera que explore y se haga de nuevos conocimientos. Se crean y utilizan aplicaciones multimedia en CD-ROM, textos digitalizados, audiovisuales, entre otros, por el profesor (Rodríguez-Delis & Domínguez, 2022). Sin embargo, todavía se percibía como un proceso de

transmisión de conocimiento por parte de los profesores (Rodríguez-Delis & Domínguez, 2022). En esta etapa se destaca la interacción estudiante-profesor, estudiante-estudiante. La comunicación era asincrónica y sincrónica.

La cuarta generación inicia a mediados de los 90. Esta generación ha estado apoyada por el uso de las TIC, uso de plataformas virtuales de enseñanza-aprendizaje (Chacón, 1997) para propiciar la interacción estudiante-estudiante y estudiante-contenido relacionada con la colaboración y el grupo, soportada en la red informática, apoyada de tecnologías colaborativas (Anderson & Rivera-Vargas, 2020). Una importante cualidad de las Instituciones de Educación Superior (IES) en esta generación de ED, lo constituye el hecho de que se construye sobre nuevos escenarios tecnológicos, donde la computación y las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), introducen cambios significativos en el quehacer académico (Horruitiner, 2006).

García-Aretio (2021), en su trabajo enfatiza en el concepto de educación a distancia digital o virtual, también denominada como aprendizaje en línea. Este modelo se basa en la formación mediante el uso de internet o el *e-learning* (Holmberg, 1995; 2003; Taylor, 1999). En esta modalidad se exige un cambio en el pensamiento y la acción del profesor y los estudiantes, que incluye la posibilidad de disponer de recursos tecnológicos como mediadores que posibilitan la interacción y el intercambio de ideas y materiales entre ellos mediante chat, foros, listas de discusión, entre otros (Garrison, 1997; Gallego, 2002).

A nivel global, en la educación a distancia se han utilizado en las universidades herramientas digitales como la *Web 1.0* con el uso del internet y los teléfonos inteligentes, y las redes colaborativas *Web 2.0* o educación 2.0 (correo electrónico, chat, foros, listas de discusión, *Wiki*, *blog*, *webquest*, *webconference*, redes sociales y plataformas para la gestión del aprendizaje en línea. Los países en desarrollo en su mayoría se mantienen en la actualidad en esta etapa (González-Pérez, Ramírez-Montoya & García-Peñalvo, 2022).

Todas estas denominaciones, han venido a sustituir a la educación a distancia tradicional. Este modelo también se caracteriza por la separación física de los actores implicados, y la flexibilidad de tiempo, estudio independiente (Wedemeyer, 1981), el uso de medios y de recursos técnicos, espacio y ritmo de aprendizaje activo de los estudiantes, interacción (síncrona y asíncrona) y cambios en el rol del profesor con un modelo pedagógico centrado en el estudiante.

5. La transformación digital e industria 4.0.

La transformación digital (TD) surge del sector empresarial de grandes compañías de países desarrollados, a partir de la asimilación emergente de tecnologías digitales como el internet de las cosas, la inteligencia artificial, computación en la nube, el *machine learning*, *big data*, la robótica, simulación, sistemas integrados, ciberseguridad, impresión 3D, realidad aumentada o virtual, entre otras.

Figura 1: Aplicación de las tecnologías en grandes compañías internacionales, siendo el soporte de servicios, productos o procesos de las empresas que ha dado paso a la transformación digital e industria 4.0.



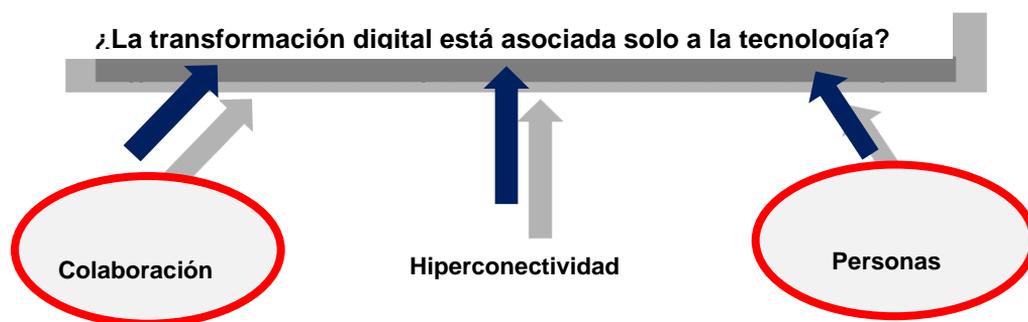
Nota. Algunas compañías donde se han aplicado tecnologías digitales disruptivas. Fuente Rodríguez y Kitavi Wambua (2024).

En la revisión de la literatura realizada, es interesante observar que existen varias interpretaciones sobre transformación digital, y se puede apreciar por su diversidad que aún no se ha llegado a un acuerdo sobre su conceptualización. Según Delgado- Fernández (2020), la transformación digital es un tópico aún emergente y un concepto de naturaleza compleja, por lo que a pesar de que varios autores han contribuido a su definición, aún no se puede hablar de una taxonomía o marco conceptual definitivo (Castro-Benavides, 2023).

Este es un proceso evolutivo, que aprovecha las capacidades y tecnologías digitales para permitir modelos de negocio, procesos operativos y experiencias de clientes para crear valor. La TD consiste en un proceso de cambio de una organización o sociedad habilitado por innovaciones y desarrollos de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). Incluye la habilidad de adoptar tecnologías digitales rápidamente e incidir en elementos sociales y técnicos de modelos de negocio, procesos, productos y estructura organizacional.

Delgado-Fernández (2020) diseña una taxonomía de transformación digital y realiza una caracterización del patrón conceptual. Además, define a la TD como un cambio paradigmático esencialmente cultural, centrado en la experiencia y compromiso del cliente; que ocurre en un entorno de hiperconectividad y se caracteriza por la colaboración en todas las actividades de la cadena de valor. Para esta autora este proceso es un cambio paradigmático esencialmente cultural, centrado en tres principios (Figura 2

Figura 2: Taxonomía de transformación digital y la caracterización del patrón conceptual.



Nota. Elaboración propia. Adaptado de Delgado- Fernández (2020)

En relación a estos tres principios, se destaca en este trabajo, que todavía se comete el error de asociar la transformación digital a las tecnologías, y creemos que es la que transforma los procesos, sin detenernos a pensar que es solo una vía o mecanismo que nos ayuda a la transformación. Precisamente son las personas y la forma en la que las personas actuamos, pensamos y nos relacionamos, lo que hace el cambio.

La TD no significa necesariamente crear una tecnología digital, sino comprender con qué tecnología contamos a nuestra disposición, para transformar la forma en que la innovación puede llegar a nuestros usuarios. Zulfikar (2018) señala en su trabajo, que la TD es un elemento disruptivo que cambia fundamentalmente industrias enteras. Para una transformación digital exitosa, las organizaciones deben centrarse tanto en el aspecto tecnológico como en el social (Castro-Benavides, 2023).

También, otros autores (Astigarraga-Echeverría & Carrera-Farran, 2018; Bresinsky & Von Reusner, 2018; Castro-Benavides et al., 2020) han planteado que para la TD se debe poner énfasis en nuevos modelos de negocio, procesos, estrategias, estructuras, nuevas competencias digitales y, simultáneamente, en las personas.

6. Quinta generación de ED

La quinta generación de educación a distancia surge en la segunda y tercera década de los años 20 del siglo XXI. En este periodo se observa el vertiginoso avance y desarrollo de las tecnologías digitales disruptivas. Pero no es hasta que se produce la pandemia del COVID-19, que la modalidad de educación a distancia alcanza una posición relevante en el uso de tecnologías digitales disruptivas existentes en las universidades para dar continuidad de estudio a los procesos formativos.

Según Christensen (1997), una tecnología disruptiva no es sólo aquella que ingresa a un mercado establecido con un enfoque diferente al mercado actual, sino también introduce nuevos productos o servicios, mejorando lo que ya existe y creando nuevos mercados y oportunidades de negocio. También, se han utilizado en procesos que se realizaban de forma manual, para facilitar la generación, estadística y análisis de datos que impactan en la economía (Del Campo et al., 2023).

Figura 3: Cinco generaciones de educación a distancia (ED).



Nota. La fuente: <https://www.sutori.com/es/historia/generaciones-de-la-educación-a-distancia-j1ZTKuRZEXV6UgUeqCDACv1V>. La quinta generación es elaboración propia

Taylor (1999) denomina a esta generación “Modelo inteligente de aprendizaje flexible”, que consiste en el uso de plataformas virtuales de aprendizaje. Estas plataformas facilitan todos los tipos de interacciones (estudiante-estudiante, estudiante-profesor, estudiante-contenido, contenido-contenido, profesor-profesor, profesor-contenido, profesor-estudiante-recurso educativo) con el uso de herramientas de comunicación sincrónica y asincrónica. La comunicación sincrónica se refiere a la interacción en tiempo real y la asincrónica a la comunicación diferida.

Domínguez (2024), en su tesis doctoral, también define una nueva generación de ED, caracterizada por la ubicuidad de los dispositivos empleados con el uso del *m-learning* o aprendizaje móvil, que abarca una educación a distancia completamente virtualizada a través de nuevos canales digitales (en especial

internet). Esta forma organizativa con el uso de tecnologías digitales es una tendencia de las más avanzadas en la modalidad de educación a distancia, que busca propiciar espacios de formación apoyados en las TIC como una alternativa viable para la mejora de programas académicos y proyectos de formación (Ruíz-Ortiz & Pich, 2020).

A partir de la experiencia adquirida por los investigadores de este estudio, y de la revisión de la literatura, se confirma que para la transformación digital en las IES se debe tener en cuenta además de las características antes mencionadas de la ED en el acápite anterior, lo siguiente: a) la voluntad y motivación del profesor para desarrollar actividades de aprendizaje en EVEA gracias al carácter flexible de la modalidad (Stevens et al., 2021; Wynants y Dennis, 2018); b) dar espacio y tiempo al profesorado para el diseño, aplicación y generalización de la innovación educativa (Schophuizen y Kalz, 2020); c) competencias profesionales que van más allá del dominio instrumental de la tecnología, como la flexibilidad, adaptación al cambio, capacidad de planificación, trabajo en equipo y el liderazgo que son también identificadas por Prendes et al. (2018); d) fomento del trabajo colaborativo entre estudiantes y la generación conjunta del conocimiento con el uso de estas tecnologías; e) formación de un pensamiento reflexivo, característica importante que se debe resaltar en procesos soportados por las TIC (Resolución Ministerial No. 15 (MES, 2023).

Para el desarrollo de la modalidad de ED de la quinta generación, es fundamental la utilización de diferentes tendencias pedagógicas, que posibilite el desarrollo de metodologías novedosas y estrategias centradas en el estudiante que permiten regular los modos de pensar y actuar, y que propicie la formación de acciones de orientación, planificación, valoración y control.

Para la TD de las universidades se debe tener presente algunas de las características de la 5ta generación de ED. Las instituciones educativas deben ser flexibles y capaces de adaptarse a los cambios de la sociedad, innovar de forma constante, generar redes de conocimiento con expertos basándose en la investigación y, analizar tendencias tecnológicas de forma ágil (Romero et al., 2023).

Un breve repaso por la historia de la educación a distancia nos recuerda que, si bien se han acumulado una serie de buenas prácticas educativas con sus aciertos y errores, la aplicación de la tecnología en los procesos de formación no implica que se cumplan las metas planteadas en la educación superior.

En la mayoría de los artículos analizados, la tendencia se inclina a que la transformación digital no se reduce solo a la parte tecnológica, sino que necesita y es para las personas (Fonseca et al., 2021). Esto supone que los investigadores le den una mayor atención a las habilidades y capacidades de

los recursos humanos (Jepsen & Cooke, 2023; Quevedo, Jhones & Cano, 2022; Rodríguez, Ruiz & Cano, 2022) para lograr con éxito los proyectos de transformación digital.

7. Métodos

En este estudio se utilizó una metodología cualitativa. La investigación fue un proceso inductivo desde lo particular a lo general. Se realizó un estudio exploratorio que muestra políticas, iniciativas, brechas, soluciones innovadoras, retos y oportunidades que se han desarrollado en Instituciones de Educación Superior de Alemania, Cuba y Kenia durante y después de la pandemia COVID-19, que impone el desarrollo económico y social en estos tres países para la transformación digital. Se realizó una amplia revisión de la literatura sobre el tema en IES de Alemania, Kenia y Cuba. Además, del análisis de 21 informes de formación docente de universidades cubanas durante el período de aislamiento por la COVID-19.

8. Desarrollo

Las IES deben cambiar sus maneras de pensar y lidiar con las tecnologías digitales. Las estrategias y políticas se deben poner también en función de ese desarrollo humano, equitativo e inclusivo, que abarque a los estudiantes que se encuentren en una situación de discapacidad, con necesidades educativas especiales o que pertenezcan a grupos desfavorecidos.

El estudio exploratorio realizado arrojó información relacionada con las políticas y estrategias desarrolladas que favorecen la transformación digital en las IES de Alemania, Cuba y Kenia; soluciones innovadoras que se desarrollaron durante la COVID-19; retos que enfrentan las IES y oportunidades que favorecen a la transformación digital en las Instituciones de Educación Superior.

8.1. Alemania, Políticas de transformación digital

8.1.1. Iniciativas adoptadas

La transformación digital en Alemania ha tenido un impacto importante en el estado, la economía y la sociedad. El incremento de las oportunidades de comunicación, el acceso al conocimiento y la innovación han contribuido a un incremento de la interacción de la sociedad, con nuevos modelos de negocio y avances en investigación y desarrollo.

Este proceso ha sido un tema crucial en los últimos años, y la educación superior no ha quedado exenta de estos cambios. Se ha creado un Plan de Acción de Educación Digital (2021-2027) de la Unión Europea (UE) que establece una posición común de una educación digital de alta calidad, inclusiva y accesible en Europa (Web Oficial de la Unión Europea, 2024). Algunas de estas iniciativas incluyen: a) la cooperación en educación y capacidades digitales, b) recomendaciones sobre educación y formación digitales, c) conectividad y equipos digitales, d) directrices éticas sobre inteligencia artificial y datos.

Alemania posee una serie de fortalezas que podrían contribuir de forma significativa en una cooperación Norte-Sur-Sur. Por ejemplo, la Experiencia Tecnológica y Educación Superior: Alemania es conocida por su excelencia en educación superior y su enfoque en la investigación y tecnología. Sus universidades y centros de investigación tienen una larga tradición de innovación y desarrollo tecnológico. Pueden compartir buenas prácticas, metodologías y conocimientos con las instituciones de educación superior en los países mencionados. Puede proporcionar recursos financieros y técnicos para proyectos de transformación digital en las universidades, como infraestructura tecnológica, capacitación de personal y acceso a herramientas digitales avanzadas.

También, tiene una sólida base industrial y colaboraciones con empresas tecnológicas líderes. Puede facilitar alianzas estratégicas entre las universidades de Kenia y Cuba y empresas alemanas para proyectos conjuntos de investigación, desarrollo y aplicación de tecnologías digitales. Además de una fuerte conciencia ambiental y un enfoque en la sostenibilidad. Puede compartir enfoques innovadores para la transformación digital que tengan en cuenta aspectos sociales, económicos y medioambientales.

Este país participa activamente en redes de investigación y colaboración internacional. Puede conectar a las universidades de Kenia y Cuba con otras instituciones académicas y de investigación en todo el mundo, facilitando el intercambio de conocimientos y la colaboración en proyectos digitales.

El Ministerio Federal de Educación e Investigación de Alemania presentó una estrategia de digitalización en octubre de 2016 que describe cinco campos de acción: a), la expansión de infraestructuras digitales b), la creación de un marco legal moderno c) apoyo para la gestión organizacional estratégica d) y el uso del potencial para la internacionalización (BMBF, 2016).

Al mismo tiempo, la BMBF estableció el Foro de Educación Superior sobre Digitalización (*Hochschulforum Digitization*—HFD, 2016) para desarrollar conceptos y estudios sobre digitalización en universidades en grupos de expertos y ofrecer asesoramiento. En su informe final, el HFD enfatiza que se

deben iniciar procesos de cambio en el nivel estratégico de la educación superior para aprovechar el potencial de la educación digital. En Alemania, hay algunas universidades destacadas que han tratado el tema de la transformación digital en educación superior. En el Portal Web de Topunis (2016- 2022) se muestran los datos de la Universidad de Heidelberg (*Ruprecht-Karls-Universität Heidelberg*). Tiene más de 30.000 estudiantes y 450 profesores. Se destaca por su investigación de alto nivel y haber alcanzado 31 premios Nobel. Fundada en 1386, es la universidad más antigua de Alemania. Su principal especialidad es la investigación de alto nivel. Está conformada por 12 facultades de las cuales 6 son del área de las ciencias sociales y humanísticas y 6 técnicas. Tiene el puesto 72 a nivel mundial según *QS World University Ranking*, el primer lugar en Alemania y el puesto 14 en Europa.

La Universidad de Heidelberg y otras IES de Alemania han apoyado en un nivel importante al área de transformación digital con el desarrollo de trabajos conjuntos de innovación, investigación y desarrollo. Las actividades de transferencia se han centrado en el intercambio entre investigación básica e innovación tecnológica, así como en la transferencia selectiva de conocimientos e ideas a la sociedad ((Web Oficial de la Universidad de Heidelberg, 2024).

8.1.2. Brechas

Si bien Alemania está en la vanguardia de la producción de tecnología, con la pandemia se demostró, que aún enfrenta brechas en el desarrollo efectivo de los procesos de enseñanza aprendizaje a distancia, debido a la actitud escéptica de muchos profesores con el uso de las tecnologías digitales en dichos procesos (Zawacki-Richter, 2021).

8.1.3. COVID-19 y soluciones innovadoras

Desde 2017, expertos del HFD han asesorado a numerosas universidades en el desarrollo de estrategias de digitalización para la enseñanza y el aprendizaje. Por lo tanto, se podría pensar que existe un cierto espíritu de optimismo que ahora está siendo desencadenado por el cambio abrupto a la enseñanza en línea por el COVID- 19 (Kerres, 2020).

Muchos profesores han puesto mucho esfuerzo y compromiso en configurar módulos en línea, grabar videos interactivos, desarrollar materiales y pruebas de aprendizaje, crear rutas de aprendizaje, moderar foros y realizar horas de consulta a través de videoconferencias. El uso de medios digitales para el aprendizaje y la enseñanza se ha promovido en Alemania durante bastante

tiempo. En 2000, por ejemplo, los fondos de la subasta de licencias UMTS se utilizaron para financiar el importante programa de financiación "Nuevos medios en la educación" del Ministerio Federal de Educación e Investigación (BMBF) con un volumen total de 185 millones de euros.

La digitalización se considera la clave para la innovación en el Espacio Europeo de Educación Superior (Rampelt, Orr & Knoth, 2019). Sin embargo, las universidades alemanas según Schünemann & Budde (2018) están utilizando la digitalización principalmente para modernizar sus métodos de enseñanza y planes de estudios.

Las universidades, debido a la crisis por la COVID-19, han hecho enormes esfuerzos en muy poco tiempo para dar continuidad al proceso formativo en línea. Muchos profesores han diseñado sus asignaturas en entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje (EVEA), grabado videos interactivos, desarrollado materiales y evaluaciones de aprendizaje, creado rutas de aprendizaje, moderado foros y realizado horas de consulta a través de videoconferencias.

La experiencia con el aprendizaje a distancia por parte de los estudiantes podría generar, como ha demostrado la investigación empírica de Zawacki-Richter (2021), un mayor deseo por el aprendizaje digital y también aumentar cierto nivel de expectativa. En los artículos de Kerres (2020) y Zawacki-Richter (2021) se analizan los efectos de la digitalización de la enseñanza-aprendizaje en las universidades de Alemania después de la pandemia. Estos autores coinciden en que, a pesar de algunas reacciones reacias, se puede suponer que la situación actual tendrá un efecto positivo en las innovaciones educativas y transformación digital, debido a la presión de la crisis, el gran compromiso de muchos profesores y las expectativas aumentadas. En la actualidad, la transformación digital en las IES de Alemania es una temática relevante. Sin embargo, cada país afronta retos y oportunidades específicas.

8.2. Kenya, Políticas de transformación digital

8.2.1. Iniciativas adoptadas

En el continente africano ha sido líder en el acceso a Internet y tecnología móvil. El gobierno de Kenia está dando prioridad al uso de las TIC para promover la enseñanza y el aprendizaje en ambos niveles de educación superior, incluso a través de colaboraciones con agencias internacionales (Barasa, 2021).

Sin embargo, a pesar de este progreso, la pandemia de COVID-19 ralentizó el Programa de Alfabetización Digital, que se basaba en varios pilares clave, incluida la formación de profesores en habilidades TIC, el establecimiento de

salas de almacenamiento seguras para dispositivos en las escuelas y el suministro de electricidad a todas las escuelas a través del programa de electrificación rural. Wekullo, Kabindio & Juma (2023) plantean en su trabajo que el cambio inmediato del aprendizaje presencial al aprendizaje en línea por parte de la institución en estudio no fue planeado. No había suficiente ancho de banda para atender a todo el personal y los estudiantes y profesores no tenían la capacitación adecuada para una enseñanza aprendizaje en línea.

8.2.2. Brechas

Una de las principales brechas identificadas por Kibuku, Ochieng & Wausi (2020) es la inadecuada o falta de infraestructura de TIC en el país, especialmente en las zonas rurales y remotas, que afecta tanto a estudiantes como a profesores, el alto costo y la mala calidad de Internet. Ephraim, Ephrem, Prasad (2023) indican también la falta de conectividad y servicios de Internet estables, incluida la falta de disponibilidad de computadoras para muchos estudiantes.

Por otra parte, la formación inadecuada de los tutores electrónicos sobre el desarrollo de contenidos digitales, la capacitación insuficiente de los estudiantes y profesores en línea, que influye en las habilidades inadecuadas en materia de TIC y aprendizaje en línea, la interacción limitada entre estudiantes y los profesores/tutores. Las instituciones educativas no estaban preparadas para un cambio masivo hacia las tecnologías digitales durante la pandemia. Lo anterior muestra la falta de preparación y los desafíos que enfrentan las universidades al invertir en las plataformas virtuales de aprendizaje y en el diseño de cursos en línea. Estos autores opinan que el aprendizaje en línea solo puede ser efectivo en países e instituciones digitalmente avanzados. Para ello, es necesario mejorar la capacitación del personal, los profesores y los estudiantes para maximizar su uso.

Estos desafíos inhiben la implementación y provisión del e-Learning en las instituciones de educación superior de Kenya y, por lo tanto, influyen en la plena realización de los beneficios y oportunidades que pueden surgir de la adopción del e-learning en el sector de educación superior del país. Sin embargo, no todas las universidades de Kenia experimentan todos los desafíos y, cuando estos son comunes entre universidades, la experiencia no es uniforme.

La investigación de Kibuku, Ochieng & Wausi (2020) recomienda abordar estos desafíos para minimizar su impacto en la implementación y provisión de e-Learning en Kenya que varía de una institución a otra. El entorno digital contemporáneo necesita conocimientos sólidos y habilidades prácticas sobre cómo gestionar y proporcionar información oportuna y relevante en relación con las metas y objetivos de las instituciones de educación superior (Makori &

Mauti, 2016). La mejora de las capacidades de profesores y educadores en instituciones de educación superior es clave, ya que ellos dictan cuándo enseñar, cómo enseñar y dónde enseñar. Además, Ephraim, Ephrem, Prasad (2023), consideran que los gobiernos africanos deben garantizar un financiamiento para la educación digital que fortalezca la conectividad a Internet y mejore la infraestructura de las TIC.

8.2.2. COVID-19. Soluciones innovadoras

Durante la pandemia de la COVID-19, los profesores y las universidades en Kenia se enfrentaron a desafíos sin precedentes para garantizar la continuidad del proceso formativo, y ha precipitado la necesidad de innovación educativa en educación superior. A pesar de las dificultades, surgieron varias experiencias y soluciones innovadoras: a) los profesores se vieron en la necesidad de adaptar sus métodos de enseñanza-aprendizaje a los EVEA para impartir sus asignaturas, compartir materiales y comunicarse con los estudiantes. Varios profesores incursionaron con la metodología del *flipped classroom*.

En resumen, la pandemia estimuló la creatividad y la adaptabilidad en las universidades de Kenia, llevando soluciones innovadoras que permitieron mantener la continuidad del proceso formativo en tiempos difíciles.

8.3. Cuba, Políticas de transformación digital

8.3.1. Iniciativas adoptadas

En Cuba, en correspondencia con la nueva forma de gestión del gobierno, se han aprobado las políticas fundamentales del Ministerio de Telecomunicaciones, y se han organizado proyectos para el desarrollo de la infraestructura y los servicios de telecomunicaciones. Por ejemplo, la TV digital terrestre, el gobierno digital, comercio electrónico, que en la actualidad se ha convertido en un proceso clave para los modelos de negocio de empresas e instituciones.

Para ello, se necesita disponer de personal profesionalmente capacitado, con conocimientos, habilidades y competencias requeridas; por lo que las IES, deben prepararse para responder a la formación de futuros profesionales que se demanden. Esta situación, según estos autores, influirá, además, en una superior aplicación de la ciencia y la innovación, con beneficios económicos y sociales (Díaz, Bofill, 2023).

En el trabajo de Ruíz & Vidal (2020) se señala que, con anterioridad a la pandemia, en lo que más se ha trabajado en Cuba es en la aprobación de

Transformación digital e innovación educativa

políticas y estrategias a nivel gubernamental para la informatización de la sociedad. Según Baluja (2022), el escenario digital y de conectividad en Cuba ha cambiado considerablemente en los últimos años. De acuerdo con datos oficiales, más de 7,5 millones de personas acceden a internet en Cuba —de una población de poco más de 11 millones, en tanto están registrados unos 7,2 millones de suscriptores de la telefonía móvil, de los que alrededor de 5,5 millones se conectan por esa vía a la red de redes. Además, se ha venido potenciando el comercio electrónico, un empeño no exento de visibles tropiezos y márgenes de mejora, y las plataformas nacionales de pago - Transfermóvil y En Zona- los que cuentan con más de 3 millones de usuarios.

Es por ello, que el proceso de TD en Cuba es un tema catalogado como estratégico, y al mismo tiempo urgente. En el Ministerio de Educación Superior de Cuba, el objetivo 7 del proyecto estratégico señala la necesidad de garantizar la transformación digital de las universidades, en correspondencia con el perfeccionamiento de los procesos de la Educación Superior, y el posicionamiento efectivo en medios de comunicación y plataformas de Internet.

Por otra parte, el Ministerio de Educación Superior ha desarrollado varias iniciativas, entre las que se encuentran: la implementación de una Estrategia Nacional de Tecnología Educativa en el curso 2006-2007 y un Programa de informatización de la educación superior. Como parte de las acciones de la estrategia, se instalaron laboratorios de tecnología educativa en todas las IES dotados de equipos que producen sus propios materiales (MES, 2018) para potenciar el desarrollo de Sistemas Integrados y Progresivos de Medios Didácticos (SIPMD) para las asignaturas.

En el sistema de educación superior cubano, se han realizado transformaciones en planes, programas y currículos. La digitalización de contenidos, empleo de plataformas virtuales de aprendizaje fundamentalmente en la modalidad de educación a distancia, requieren de la innovación educativa de la comunidad universitaria (Alpízar & Velázquez, 2021).

La creación del Centro Nacional de Educación a Distancia en 2015 es una fortaleza para el desarrollo de cursos virtuales a distancia. En 2016, se elaboró y aprobó un Modelo de educación a distancia de la educación superior cubana con el uso de las TIC, que se rige por cuatro (4) componentes estrechamente relacionados entre sí: a) El componente recursos humanos; b) el componente pedagógico; c) el componente organizativo; y d) el componente tecnológico.

Además, se desarrollaron metodologías y estrategias para su implementación, se conformaron grupos de expertos de ED; elaboraron documentos complementarios e indicadores de referencia, a partir del experimento en la carrera Ingeniería en Procesos Agrícolas de la Universidad Agraria de La Habana (UNAH). Estas transformaciones se realizan, teniendo en cuenta la

necesidad de garantizar la formación continua de los profesionales cubanos en un contexto donde las tecnologías digitales tienen un papel relevante.

En 2017 se aprobó e implementó por el estado cubano, la Política integral para el perfeccionamiento de la informatización de la sociedad. De acuerdo con datos oficiales, más de 7,5 millones de personas acceden a internet en Cuba (de una población de poco más de 11 millones).

El Ministerio de Educación Superior también ha trazado estrategias para el periodo 2022- 2026 relativas a la informatización de los procesos en apoyo a la formación de los profesionales, y ha garantizado mejoras de conectividad a internet en todas las universidades del país. Se evidencian mejoras de conectividad a internet en todas las universidades del país.

Recientemente, en el año 2023 se ha aprobado la “Red Iberoamericana de Formación e investigación sobre Transformación Digital en Educación Superior” por la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID) y el MES de Cuba. Esta red tiene como objetivo organizar, desarrollar y promover acciones de divulgación científica, capacitación e intercambio profesional en la región.

8.3.2. Covid-19 y soluciones innovadoras

En Cuba, las IES tuvieron que dar una respuesta rápida para la continuidad de las actividades docentes. Aunque el uso de la plataforma Moodle forma parte de la etapa anterior de la COVID-19, fue un apoyo para la continuidad del proceso formativo. Debido a ello, fueron apareciendo distintas estrategias sin una previa planificación, que han permitido que en poco tiempo se pasará de la enseñanza presencial a la educación a distancia virtual, en medio de condiciones epidemiológicas complejas. Las acciones implementadas hicieron posible no solo continuar con el curso académico, si no también culminarlo (Ruíz-Ortiz & Baluja, 2023).

Se han aplicado en la educación superior cubana varias soluciones entre las principales se encuentran: la puesta en funcionamiento de la plataforma de educación a distancia y los EVEA en todas las universidades; el apoyo de la Empresa de Telecomunicaciones de Cuba (ETECSA) y los Joven Club de Computación y Electrónica en torno al acceso gratuito a las plataformas tecnológicas de enseñanza-aprendizaje, el empleo de las plataformas WhatsApp y Telegram como parte de la infraestructura de las IES para la comunicación, el intercambio y transmisión de información escrita y visual entre las distintas categorías de usuarios de la comunidad universitaria, entre otros (Romero et al. 2023).

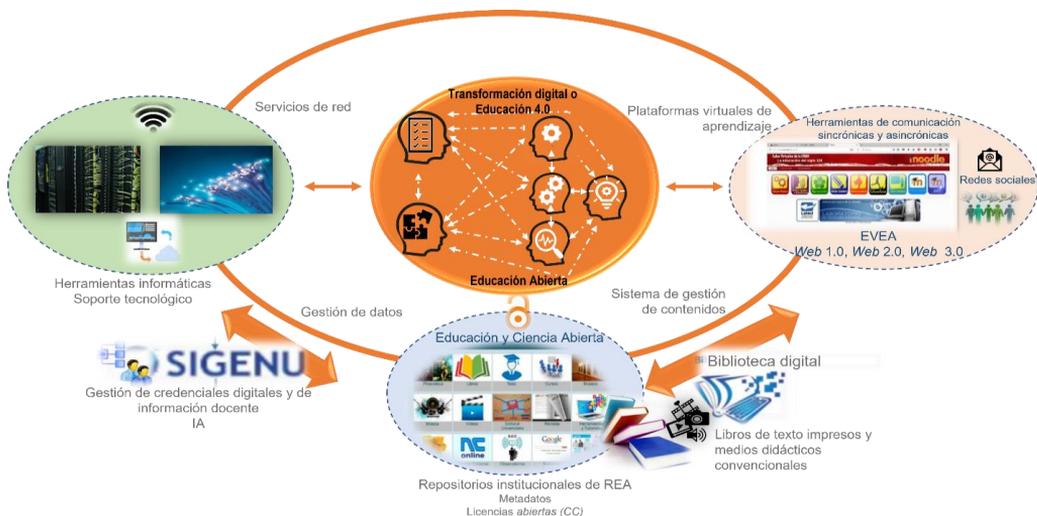
Transformación digital e innovación educativa

Para ello, resulta esencial profundizar en el análisis de las metodologías docentes que hacen uso de las tecnologías, de los modelos de integración y del efecto que estas producen. En los últimos años se ha apreciado un acelerado proceso de digitalización de contenidos, recursos educativos digitales, servicios, así como un incremento del proceso de virtualización en la educación superior cubana, a raíz de la pandemia.

En este sentido, el escenario digital y de conectividad en el contexto universitario cubano ha cambiado, a pesar de la brecha digital existente, que impacta de forma inmediata en la formación de los estudiantes.

En la Figura 4 se muestra un escenario universitario de transformación digital, teniendo en cuenta algunas de las propuestas analizadas en este trabajo: la puesta en funcionamiento de plataformas virtuales de enseñanza aprendizaje, que facilite los diferentes tipos de interacciones, mediante herramientas síncronas y asíncronas; el acceso gratuito a los EVEA, el empleo de redes sociales como parte de la infraestructura de las IES para la comunicación, el intercambio y transmisión de información escrita y visual que abarque a estudiantes en situación de discapacidad y vulnerabilidad, el desarrollo de repositorios institucionales con diversos recursos educativos digitales de calidad integrados al Sistema de Gestión de Contenidos y la gestión de datos a través de la inteligencia artificial, lo que disminuye los riesgos de seguridad cibernética.

Figura 4: Propuesta de escenario tecnológico para la transformación digital en Instituciones de Educación Superior.



Nota. Un escenario universitario de transformación digital, teniendo en cuenta algunas de las propuestas analizadas en este trabajo. Fuente Rodríguez y Kitavi Wambua (2024).

8.3.3. Brechas

El tránsito de forma abrupta de la modalidad presencial y semipresencial a una educación a distancia virtual en tiempos de pandemia aceleró el proceso de virtualización en las universidades cubanas, lo que hasta ese momento era un proceso lento y difícil de asimilar.

En los últimos años, las 21 IES de Cuba han avanzado en la adopción de las TIC. Todas cuentan con una plataforma tecnológica de aprendizaje para poder desarrollar los entornos virtuales de enseñanza aprendizaje. Sin embargo, sólo 12 implementan el modelo de ED, diseñando programas académicos virtuales de las asignaturas, y aprovechando las estrategias e infraestructura ya implementadas. El resto de las IES, se han centrado en modelos tradicionales y no hacia la innovación educativa (MES, 2022).

A pesar de las acciones desarrolladas los resultados del análisis del diagnóstico realizado a 21 informes de ED de IES de Cuba durante la pandemia, revelaron que estas enfrentan diversas brechas. Estas barreras han sido identificadas en función de los componentes del modelo de ED de la educación superior cubana (de recursos humanos, pedagógicos, tecnológicos y organizacional).

Recursos humanos:

- ❖ Resistencia al cambio: Todavía se detectan profesores, estudiantes y personal administrativo con dificultades para adoptar las tecnologías digitales y métodos de enseñanza innovadores. La capacitación y el apoyo adecuados son esenciales para abordar esta resistencia.
- ❖ Limitaciones con la formación y capacitación docente: Son insuficientes los programas de capacitación para profesores y directivos, lo que dificulta la adopción efectiva de tecnologías digitales. Un grupo de profesores y estudiantes carecen de las habilidades necesarias para reflexionar sobre el propio proceso de aprendizaje.

Pedagógico:

- ❖ Falta de proyección de recursos educativos digitales actualizados: es un desafío la creación de recursos educativos abiertos, lo que requiere tiempo y acceso libre y gratuito a herramientas informáticas.
- ❖ Limitaciones en la interacción entre estudiantes y profesores en los EVEA.

Transformación digital e innovación educativa

❖ Todavía se utilizan por los profesores enfoques pedagógicos tradicionales.
Tecnológico:

- ❖ Brecha digital: es una barrera significativa, producto de la necesidad de un mayor acceso a la conectividad y servicios de internet. No todos los estudiantes y profesores tienen acceso a dispositivos de altas prestaciones o a una conexión estable de internet.
- ❖ Infraestructura tecnológica insuficiente: se aprecian dificultades con el acceso a las plataformas tecnológicas, lo que afecta la implementación de la TD.

Organizacional:

- ❖ Predomina una cultura organizacional tradicional: es necesario la adopción de enfoques innovadores.
- ❖ La TD incrementa los riesgos de seguridad cibernética. Las universidades deben abordar la protección de datos y la privacidad de los usuarios con ética.
- ❖ Durante la pandemia las IES que lograron continuar con el proceso de formación fueron aquellas donde la modalidad a distancia ha tenido un proceso acelerado de digitalización de la enseñanza y el aprendizaje. Sin embargo, los resultados de diagnósticos realizados en esta etapa evidencian que el proceso de TD en las universidades ha sido lento.
- ❖ En la época del desarrollo de la economía digital que hemos manifestado en este trabajo, las universidades cubanas se enfrentan no sólo a la introducción de las tecnologías digitales (como el uso de plataformas digitales en sus diferentes actividades para la educación a distancia virtual, o el uso de tecnologías de comunicación digital), sino también a los cambios culturales y organizativos, que demanda dicha transformación.

Una cultura de innovación educativa para la transformación digital, es una de las tendencias actuales en el contexto universitario cubano. También, debe ser un escenario en el que se puedan crear nuevos espacios de evaluación, reflexión, rediseño de procesos y diseño de nuevas propuestas.

Si bien es cierto que entendemos la importancia del uso de las tecnologías digitales en la educación a distancia, ¿Cuáles son los retos y oportunidades que enfrentan las universidades de estos tres países para que la transformación digital impacte realmente en toda la sociedad?

9. Retos y oportunidades

Entre los retos comunes y las posibles oportunidades que se pueden realizar a partir de este trabajo se destacan los siguientes:

9.1 Retos Comunes

- ❖ **Infraestructura Tecnológica:** Garantizar que las IES posean una infraestructura tecnológica potente, incluyendo la conectividad y servicios de Internet, así como equipos y software actualizados.
- ❖ **Capacitación Docente:** Preparar a los profesores para utilizar herramientas digitales de manera efectiva en la enseñanza y el aprendizaje.
- ❖ **Seguridad cibernética:** Proteger los datos y sistemas de posibles amenazas cibernéticas.
- ❖ **Acceso y equidad:** Asegurar que todos los estudiantes tengan igualdad en el acceso a la tecnología, principalmente en aquellas regiones periféricas desfavorecidas o con recursos limitados.
- ❖ **Cambio organizacional y cultural:** Fomentar una mentalidad abierta al cambio y la innovación educativa en la comunidad universitaria como apoyo a la toma de decisiones de los diferentes niveles, en función de una educación inclusiva, equitativa y de calidad, sobre la base de la preservación de la soberanía tecnológica.
- ❖ **La colaboración entre universidades**

9.2. Oportunidades que favorecen la transformación digital en Instituciones de Educación Superior

De manera general, se ha observado que, en los países donde se ha realizado el estudio exploratorio se pueden aprovechar las soluciones innovadoras que han surgido con el uso de las tecnologías digitales disruptivas.

Las IES alemanas que ya están en una posición sólida con políticas adecuadas, acceso a recursos y financiamiento pueden impactar en la red de cooperación con la implementación de estrategias e infraestructura tecnológica.

Transformación digital e innovación educativa

En resumen, para la transformación digital en las instituciones de educación superior de países en desarrollo, se requiere una combinación de colaboración internacional, inversión, formación en habilidades digitales y enfoque en el usuario para aprovechar al máximo las oportunidades que ofrece la tecnología en el ámbito educativo.

En este trabajo se han identificado varias oportunidades de colaboración, entre las que se encuentran:

- ❖ Intercambio académico, a partir de la creación de una red de cooperación entre países de Alemania, Kenia y Cuba.
- ❖ Investigación conjunta, se puede colaborar en el diseño de un proyecto de investigación internacional relacionado con la transformación digital y la formación docente.
- ❖ Alianzas estratégicas, se podrán establecer alianzas estratégicas para futuras colaboraciones.

El estudio realizado ha demostrado que los países objeto de estudio, a pesar de pertenecer a tres continentes y contextos diferentes poseen retos y oportunidades comunes. La cooperación entre estos países puede enriquecer la transformación digital en educación superior al aprovechar las fortalezas y abordar los desafíos comunes (BID, 2021).

10. Conclusiones

- ❖ Se realizó un estudio exploratorio que muestra políticas, iniciativas, brechas, soluciones innovadoras, retos y oportunidades que se han desarrollado en Instituciones de Educación Superior de Alemania, Cuba y Kenya durante y después de la pandemia COVID-19.
- ❖ Para avanzar hacia una transformación digital desde la modalidad de ED, que promueva la innovación educativa en IES de Alemania, Cuba y Kenya es fundamental potenciar por parte de directivos, profesores y líderes académicos una nueva cultura de formación de profesionales centrada en los actores implicados y en los procesos formativos de esta modalidad de estudio, que se adapte a las demandas y posibilidades que ofrecen no solo los EVEA en las universidades, sino también los futuros puestos de trabajo existentes en las empresas e industrias.
- ❖ Desde la quinta generación de ED se ofrecen nuevos elementos culturales que pueden impulsar cambios y transformaciones reales desde la gestión

de sus cuatro componentes (recursos humanos, tecnológico, pedagógico y organizacional):

10.1. Recursos humanos

- ❖ Voluntad y motivación del profesor para desarrollar actividades de aprendizaje en EVEA con un enfoque institucional en materia de accesibilidad e inclusión.
- ❖ Organización del espacio y tiempo del profesorado para el diseño, aplicación y generalización de la innovación educativa.

10.2. Pedagógico

- ❖ Fomento del trabajo autónomo y colaborativo entre estudiantes para la generación conjunta del conocimiento.
- ❖ Acceso al conocimiento a través de las TIC y mediante la formación de un pensamiento reflexivo.
- ❖ Competencias profesionales, que van más allá del dominio instrumental de la tecnología, como la flexibilidad, adaptación al cambio, capacidad de planificación, trabajo en equipo y liderazgo.

10.3. Tecnológico

- ❖ Se propone un escenario tecnológico universitario de transformación digital, que abarque: a) el uso de plataformas virtuales de enseñanza aprendizaje; b) facilite los diferentes tipos de interacciones, mediante herramientas síncronas y asíncronas; c) acceso gratuito a los EVEA; c) el empleo de redes sociales que tenga en cuenta a estudiantes en situación de discapacidad y vulnerabilidad; d) utilización de repositorios institucionales con diversos tipos de recursos educativos abiertos de calidad integrados al Sistema de Gestión de Contenidos y la gestión de datos mediante la inteligencia artificial, lo que disminuye los riesgos de seguridad cibernética.

10.4. Organizacional

- ❖ Utilización de diferentes tendencias pedagógicas que, en dependencia de las particularidades de las IES y condiciones reales de las tecnologías

Transformación digital e innovación educativa

digitales, posibiliten el desarrollo de metodologías novedosas y estrategias centradas en los estudiantes y permitan diseñar procesos formativos inclusivos.

- ❖ Formulación de políticas públicas dirigidas a impulsar la innovación educativa en países con territorios desfavorecidos y vulnerables que, interconectados con las tecnologías digitales, desempeñen papeles importantes en la promoción de la transformación digital.
- ❖ Los hallazgos indican que los países de Alemania, Kenia y Cuba enfrentan desafíos comunes de infraestructura tecnológica, capacitación docente, equidad y acceso, colaboración internacional, inclusión y diversidad, más acentuados en los países en desarrollo. Estos retos deben abordarse de manera colaborativa para lograr una transformación digital efectiva en las universidades, impulsar la innovación educativa en la modalidad de educación a distancia y fomentar la cooperación Sur-Sur-Norte.

Se identificaron varias oportunidades de colaboración entre estos tres países, donde el intercambio académico para la formación en habilidades digitales desde una perspectiva inclusiva, la investigación conjunta, y las alianzas estratégicas entre ellos pueden favorecer la transformación digital en educación superior al aprovechar las fortalezas y abordar los desafíos comunes.

11. Referencias

- ´**Aparisi-Torrijo, Sofía** (2023). Digital transformation in higher education organizations: intellectual, conceptual and social structure. *University Strategy and Management*, 11(2), 1-32.
- Alenezi, Mamdouh** (2023). Digital Learning and Digital Institution in Higher Education. *Educ. Sci*, 13, 88. <https://doi.org/10.3390/educsci13010088>
- Alpízar, Miriam; Velázquez, Reynaldo** (2021). La universidad cubana, su desarrollo y acción en tiempos de COVID-19. *Revista Universidad y Sociedad*, 13(5), 112-123.
- Aragón, Beatriz; Coca, Yuniesky; González, Delly Lien y Zulueta, Yeleny** (2023). Una aproximación a la educación digital en universidades cubanas. *Revista Universidad y Sociedad*, *Revista Universidad y Sociedad* 15(1), 534-542. <https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/article/view/3596/3538>.
- Arboleda, Nestor** (2013). La educación superior a distancia y virtual en Colombia: nuevas realidades. Ed. Arboleda, Toro N. y Rama Vitale C. en *La Nueva Relación entre Tecnología, Conocimiento y Formación*

- Tiende a Integrar Las Modalidades Educativas. Asociación Colombiana de Instituciones de Educación Superior con Programas a Distancia y Virtual, ACESAD / VIRTUAL EDUCA, 47-63.30.
- Arias, Elena; Brechner, Miguel; Pérez, Marcelo; Vásquez, Madiery** (2020). De la educación a distancia a la híbrida: 4 elementos clave para hacerla realidad. En *Hablemos de Política Educativa América Latina y el Caribe*. Banco Interamericano de Desarrollo. División de Educación - Sector Social.
- Baluja, Walter** (2022). XVIII Convención y Feria Internacional Informática 2022, La Habana, Cuba.
- Banco Interamericano de Desarrollo (BID)** (2021). Transformación digital en la educación superior América Latina y el Caribe.
- Baraniuk, Richard** (2008). Challenges and opportunities for the open education movement: A Connexions case study. *Opening up education: The collective advancement of education through open technology, open content, and open knowledge*, 229-246. <https://library.oapen.org/bitstream/handle/20.500.12657/26069/1004016.pdf?sequence=1#page=251>.
- Barasa, Peter** (2021). Digitalization in teaching and education in Kenya. Digitalization, the future of work and the teaching profession project. International Labour Organization.
- Bond, Melissa; Marín, Victoria; Dolch, Carina; Bedenlier, Svenja; Zawacki-Richter, Olaf** (2018). Digital transformation in German higher education: student and teacher perceptions and usage of digital media. *International journal of educational technology in higher education*, 15(1), 1-20.
- Bresinsky, M.; Von Reusner, F. GLOBE** (2017). Learn and innovate digitization by a virtual collaboration exercise and living lab. In *Proceedings of the 6th International Conference, ArtsIT 2017, and Second International Conference, DLI 2017, Heraklion, Greece*.
- Castro Benavides, Lina María. (2023)**. Transformación digital en instituciones de educación superior. Modelo de implementación. Universidad Nacional de Colombia.
- Castro-Benavides, Lina María; Tamayo, Johnny Alexander; Arango, Martín Darío; Branch, John William; Burgos, Daniel** (2020). Digital transformation in higher education institutions: A systematic literature review. *Sensors (basel, Switzerland)*, 20(11). doi:10.3390/s20113291
- Christensen, Clayton** (1997). *The innovators' dilemma*. Granica Editions SA.
- Collazo, Ramón.** (2004). Una concepción teórico-metodológica para la producción de cursos a distancia basados en el uso de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones. Tesis de Doctorado, CUJAE, La Habana, Cuba.
- Del Campo, Guillermo; Villota, Wellinton; Andrade, Edison; Montero, Yilena** (2023). Bibliometric analysis of neuroscience, artificial intelligence and robotics studies: emphasis on disruptive technologies

- in education. *Health, Science and Technology*; 3 :362. <https://doi.org/10.56294/saludcyt2023362>.
- Delgado- Fernández, Tatiana** (2020). Taxonomía de transformación digital. *Revista cubana de transformación digital*. 1(1), 4-23.
- Díaz, José Antonio; Bofill, Arturo** (2023). Transformación digital y analítica de negocios: ¿qué papel deben jugar las universidades cubanas?
- Domínguez, Genma** (2024). Implementación del modelo de educación a distancia del Ministerio de Educación Superior en la carrera ingeniería en procesos Agroindustriales de la Universidad Agraria de la Habana. Tesis doctoral.
- Ephraim, Rose; Ephrem, Abdon; Prasad, Narayan** (2023). Review on the use of eLearning in teacher education during the coronavirus disease (COVID-19) pandemic in Africa, *Heliyon*, 9(2).
- Estévez, E., Fillottrani, P., Linares Lejarraga, S., Cledou, M.G.** (2021). Portugal: El salto a la transformación digital.
- Farías-Gaytán, Silvia; Aguaded, Ignacio; Ramírez-Montoya, María-Soledad** (2023). Digital transformation and digital literacy in the context of complexity within higher education institutions: a systematic review of the literature. *Humanities, & Social Science*. 10:386. <https://doi.org/10.1057/s41599-023-01875-9>.
- García- Aretio, Lorenzo** (1987). Historia de la Educación a Distancia. RIED. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 2(1). <http://www.utpl.edu.ec/ried/images/pdfs/vol2-1/historia.pdf>.
- García- Aretio, Lorenzo** (1999). Historia de la Educación a Distancia. RIED. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 2(1). <http://www.utpl.edu.ec/ried/images/pdfs/vol2-1/historia.pdf>.
- García- Aretio, Lorenzo** (2021). Conferencia en el ámbito del IX Seminario de Análisis y perspectivas de la educación en Perú. Desafíos educativos en contextos de incertidumbre y de esperanza.
- Garrison, Randy** (1989). *Understanding distance education*. Londres: Routledge.
- GEM (2023)**. Informe GEM 2023: Tecnología en la educación: ¿Una herramienta en los términos de quién? Informe de seguimiento de la educación en el mundo: informando la acción educativa desde 2002. [Bit.ly/2023gemreport](https://bit.ly/2023gemreport).
- González-Pérez, Laura Icela; Ramírez-Montoya, María Soledad, y García-Peñalvo, Francisco José** (2022). Habilitadores tecnológicos 4.0 para impulsar la educación abierta: aportaciones para las recomendaciones de la UNESCO. RIED-Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, 25(2), (versión preprint). <https://doi.org/10.5944/ried.25.1.33088>.
- HFD.** (2016). *The Digital Turn—Hochschulbildung im digitalen Zeitalter*, Berlin, Germany: Hochschulforum Digitalisierung. <https://hochschulforumdigitalisierung.de/de/abschlussbericht>.
- Hodges, Charles; Moore, Stephanie; Lockee, Barbara; Trust, Torrey; Bond, Mark Aaron** (2020). The difference between emergency remote

- teaching and online learning. EDUCAUSE Review. <https://bit.ly/3dZlh6U>.
- Holmberg Borje** (1983). Grow and structure os distance education. Bekeham: Croom Helm.
- Horrutiner, Pedro.** (2006). La universidad cubana: modelo de formación. Félix Varela, La Habana.
- Jepsen, Thomas; Cooke, Theo** (2023). Intentional Inclusion in HigherEd E-Learning: Embedding Universal Accessibility Through Digital Technology.
- Kerres, Michael** (2020). Against all odds: Education in Germany coping with Covid-19. *Postdigital Science and Education*, 2,1–5. <https://doi.org/10.1007/s42438-020-00130-7>.
- Khoury, Fadia, Manotas, Edna** (2023). Inspiración, acción transformación: ¿Cómo funcionan los centros de desarrollo pedagógico en Colombia? Educación superior. Barranquilla, Colombia: REDCREA, Red de Centros de Enseñanza-Aprendizaje.
- Kibuku, Rachael Njeri; Ochieng, Daniel Orwa; Wausi, Agnes Nduku** (2020). E-Learners' Challenges and Coping Strategies in Interactive and Collaborative e-Learning in Kenya. *Electronic Journal of e-Learning*, 18(2), 150–161. <https://doi.org/10.34190/EJEL.20.18.2.004>
- Makori, Elisha; Mauti, Norah** (2016). Digital technology acceptance in transformation of university libraries and higher education institutions in Kenya" (2016). *Library Philosophy and Practice (ejournal)* 1379.
- Mero, Carlos Renan; Merchán, Edwin Joao y Karina Virginia, Mero** (2021). Transformación digital en la nueva normalidad para la educación superior, *Serie Científica de la Universidad de las Ciencias Informáticas*,14(4), 247-257. <https://publicaciones.uci.cu/index.php/serie/article/view/853>
- Ministerio de Educación Superior (MES)** (2005). *Prontuario Estadístico de la Educación Superior en Cuba*. Editorial Félix Varela.
- Ministerio de Educación Superior, (MES)** (2018). Informe del proceso de información, comunicación e informatización para las carreras de educación Superior. Dirección de Formación del Profesional. La Habana, Cuba.
- Pichs, Bertha y Benítez, Francisco** (2018). Transformaciones del modelo de educación a distancia en la educación superior cubana. Primeros resultados y retos (2015-2017). Congreso Universidad. Palacio de Convenciones. La Habana.
- Prendes, Mª Paz; Gutiérrez, Isabel y Martínez, Francisco** (2018). Competencia digital: una necesidad del profesorado en el siglo XXI. *RED. Revista de Educación a Distancia*, 56, 1-22. <https://doi.org/10.6018/red/56/7>.
- Quevedo, Carlos Enrique; Jhones, Alina Ruiz; Pérez, Annia Cano** (2022). Infraestructura tecnológica para la transformación digital en la

- Universidad de La Habana. Revista Cubana de Educación Superior, 41(Especial 2), 299-316.
- Ramírez-Montoya, María Soledad** (2020). Transformación digital e innovación educativa en Latinoamérica en el marco del COVID-19. *Campus Virtuales*, 9, 123–139.
<http://uajournals.com/ojs/index.php/campusvirtuales/article/view/744>.
- Rampelt, Florian; Orr, Dominic y Knoth, Alexander** (2019). *Bologna digital 2020: white paper on digitalisation in the european higher education area*, Berlin: Hochschulforum Digitalisierung
https://hochschulforumdigitalisierung.de/sites/default/files/dateien/2019-05_White_Paper_Bologna_Digital_2020.pdf.
- Restrepo, Carlos Alberto; Arenas, Natalia Andrea** (2022). Aproximación a la transformación digital en instituciones de educación superior mediante la teoría del cambio. *Revista En-Contexto*, 10(17).
- Rodríguez, Carlos Enrique; Ruiz, Alina Ruiz y Cano, Ania** (2022). Infraestructura tecnológica para la transformación digital en la UH. 41(2), 299-316.
- Rodríguez-Delis, Yomé Marjories; Ruiz-Ortiz, Lidia** (2021). Acciones para favorecer el modelo de educación a distancia en Cuba en tiempos de COVID-19. *Educación Médica Superior*, 35.
<http://www.ems.sld.cu/index.php/ems/article/view/2619>.
- Romero, Mark; Romeu, Teresa; Guitert, Montse y Baztán, Pablo** (2023). La transformación digital en la educación superior: el caso de la UOC. *RIED-Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 26(1), 163-179. <https://doi.org/10.5944/ried.26.1.33998>.
- Ruíz, Alina; Vidal, Julio** (2020). *La Informatización de las Universidades: Reflexiones desde Una Experiencia Cubana*, Library trends/primavera.
- Ruiz-Ortiz, Lidia; Pich Bertha.** (2020). La educación virtual: avanzada tendencia en el desarrollo de la educación a distancia.13(3), 1-10.
- Schophuizen, Martine y Kalz, Marco** (2020). Educational innovation projects in Dutch higher education: bottom-up contextual coping to deal with organizational challenges. *Int J Educ Technol High Educ.*, 17, 36. <https://doi.org/10.1186/s41239-020-00197-z>.
- Schünemann, Isabel; Budde, Jannica** (2018). *Hochschulstrategien für die Lehre im digitalen Zeitalter* (No. 38), Berlin: Hochschulforum Digitalisierung,
https://hochschulforumdigitalisierung.de/sites/default/files/dateien/HFD_AP_Nr38_Empfehlungen_Strategieentwicklung.pdf.
- Stevens, Garry John; Bienz, Tobías; Wali, Nidhi; Condie, Jenna y Schismenos, Spyros** (2021). Online university education is the new normal: but is face-to-face better? *Interactive Technology and Smart Education*, 18(3), 278-297. <https://doi.org/10.1108/ITSE-08-2020-0181>
- Taylor, James** (1999). *Distance Education. The Fifth Generation*. Trabajo presentado en la IXX Conferencia Mundial del ICDE. Viena.

- Topunis** (2016- 2022). Universidades en Alemania: Lista de las 43 mejores universidades: Topunis, Portal Web. <https://topunis.org/es/>.
- Web Oficial de la Unión Europea** (2024). Plan de Acción de Educación Digital (2021-2027).
- Wedemeyer, Charles** (1981). Learning at the back door. Reflections on non-traditional learning in the lifepan. Madison. The University of Wisconsin Press.
- Wekullo, Caroline; Kabindio, Brenda; Juma, Iddi** (2023). Faculty and students' perspectives of online learning during COVID-19 crisis: Constraints and opportunities for Kenyan universities. E-Learning y medios digitales, 1–16 DOI: 10.1177/20427530231156483.
- Wynants, Shelli y Dennis, Jessica** (2018). Professional development in an online context: opportunities and challenges from the voices of college faculty. *Journal of Educators Online*, 15(1). <https://doi.org/10.9743/JEO2018.15.1.2>.
- Zawacki-Richter, Olaf** (2021). The current state and impact of Covid-19 on digital higher education in Germany. *Hum Behav & Emerg Tech*;3, 218–226. <https://doi.org/10.1002/hbe2.238>.
- Zulfikar, Muhammad Wildan; Bin, Amirul Idham; Umri, Haliq Ubaid bin Ahmad; Dahlan, Abdul Rahman Ahmad** (2018). A business case for digital transformation of a MalaysianBased University. In *Proceedings of the 2018 International Conference on Information and Communication Technology for the Muslim World (ICT4M)*, Kuala Lumpur, Malaysia, 106–109.

Agradecimientos

Mis sinceros agradecimientos a la PhD Astrid Wind, Directora General & Coordinadora Académica de la Escuela de Graduados en Humanidades y Ciencias Sociales (HGGs) de la Universidad de Heidelberg, Alemania, y al PhD David Castor Mora, Coordinador en la Universidad de Heidelberg del Programa de Becarios de Doctorado para Bolivia, Cuba y Venezuela por el gran apoyo que me brindaron en todos los aspectos, tanto académico como social, así como sus orientaciones durante la estancia.

Agradezco también al Programa del Servicio de Intercambio Académico Alemán (DAAD) por su apoyo financiero durante mi estancia posdoctoral.

Gracias a la Red Iberoamericana para el Desarrollo de la Identidad Profesional Docente por fomentar la colaboración y el intercambio académico.

Transformando la educación: Hacia un currículo homeostático resiliente y sostenible

Lilian Nayive Angulo

Resumen

¿Cómo podemos diseñar un currículo que se adapte a las necesidades cambiantes de la sociedad? La entropía curricular, caracterizada por el desgaste, desorden y obsolescencia de los programas educativos es un problema que aqueja a muchos sistemas educativos. Esta situación no solo afecta la calidad del aprendizaje, sino que también limita la capacidad de los estudiantes para enfrentar los desafíos del mundo actual. En este trabajo de investigación, proponemos un nuevo enfoque curricular basado en los principios de flexibilidad, adaptabilidad y relevancia. Se realiza un análisis argumentado de cinco aspectos fundamentales que tiene incidencia en el currículo: a.- la entropía curricular, b.- el desgaste y el desorden, c.- la obsolescencia curricular, d.- las políticas educativas internacionales, e.- la macroestructura compleja del currículo. En las reflexiones esbozamos lineamientos generales que pueden orientar la conducción de futuras investigaciones relacionadas con la transformación de los diseños curriculares y de un sistema educativo más efectivo y resiliente.

Palabras clave: currículo, sistema educativo, entropía, homeostasis, transformación educativa.

Abstract

How can we design a curriculum that adapts to the changing needs of society? Curriculum entropy, characterized by the attrition, disorder and obsolescence of educational programs, is a problem that plagues many educational systems. This situation not only affects the quality of learning, but also limits the ability of students to face the challenges of today's world. In this research paper, we propose a new curricular approach based on the principles of flexibility, adaptability and relevance. An argued analysis is made of five fundamental aspects that have an impact on the curriculum: a.- curricular entropy, b.- attrition and disorder, c.- curricular obsolescence, d.- international educational policies, e.- the complex macrostructure of the curriculum. In the reflections we outline general guidelines that can guide the conduct of future research related to the transformation of curriculum designs and a more effective and resilient educational system.

Keywords: curriculum, educational system, entropy, homeostasis, educational transformation.

1. Desarrollo

Los objetivos planteados por el Estado en su política educativa y expresada en un proyecto nacional son concebidos en un marco ideológico, político y filosófico que a su vez definen los fines, valores, necesidades individuales, colectivas, materiales y espirituales que han de ser alcanzadas en los diferentes niveles y modalidades a través del proceso educativo. Para ello, se propone un perfil social, cognitivo, afectivo que se desea lograr en los educandos. El instrumento en particular para conseguirlo será el currículo (Eisner, 1989, Lundgren, 1997). A través de este documento, se trata de alcanzar las finalidades, metas y objetivos de la sociedad definidas en la naturaleza estructural del mismo.

Por lo general, las reformas educativas están dirigidas y orientadas por el estado. Desde su estructura se asume el hecho de organizar y orientar el pensamiento y la acción educativa presentando ciertos esquemas lógicos e ideológicos para justificar unas prácticas y deslegitimar otras. Por lo tanto, los entes gubernamentales son los que proponen las políticas y las modificaciones en las leyes que afectan a la ordenación del sistema educativo y en el que terminan interactuando fuerzas sociales, económicas y culturales (Eisner, 1976, 1989; Preciado, y Albers, 1985, Gordon, 1986, Apple, 1986). Los documentos legales y curriculares entendidos como normas y prescripciones para los diferentes niveles educativos se aceptan y permanecen por largo tiempo. Han nacido y han respondido desde las necesidades sociales en un momento determinado. Se admiten y terminan comprometiendo a todos los actores de los niveles educativos ya sea educación inicial primaria, media general, técnica o universitaria u otra modalidad de estudio que atiende a personas que por sus características y condiciones específicas requieren adaptaciones curriculares de forma permanente o temporal con el fin de responder a las exigencias de los diferentes niveles educativos entre ellas: educación de jóvenes, adultos y adultas, educación rural, educación en fronteras, educación para las artes, educación intercultural, educación militar, entre otras que sean determinadas por las leyes.

Es cierto, que las prescripciones curriculares suelen tener un ciclo de vida limitado. Nacen con ímpetu, se implementan con entusiasmo y, con el paso del tiempo, se van sedimentando y pueden llegar a volverse obsoletas. Esto genera una paradoja: mientras la sociedad y el conocimiento avanzan a pasos agigantados, las estructuras curriculares, en ocasiones, se anclan en el pasado, con un impacto negativo en el sistema educativo. La repetición constante de la misma estructura curricular, con los consabidos conocimientos y metodologías de enseñanza pueden generar una enfermedad en el sistema educativo: la entropía curricular. A ello nos referimos en el siguiente apartado.

2. La entropía curricular: un mal que aqueja al sistema educativo en cualquiera de sus niveles

Al igual que la entropía en la física, la entropía curricular se refiere a un estado de desorganización en el sistema educativo. Se caracteriza por la falta de innovación. Se repiten los mismos contenidos, estrategias didácticas y metodologías de evaluación año tras año. Hay una desconexión con la realidad y ello se detecta porque los contenidos curriculares no se ajustan a las necesidades y demandas de la sociedad actual, además de la desmotivación presente en los profesores y los estudiantes que se aburren por no encontrar una enseñanza motivadora y un aprendizaje significativo. Todos estos componentes marcan el camino para la ineficacia del sistema pues con el tiempo su función se agota, no hay un interés y un compromiso de preparar a los estudiantes para los desafíos del futuro. La entropía es la medida del desorden de un sistema.

3. El desgaste y el desorden

La entropía es un estado de desorden, una especie de desgaste que conduce al agotamiento o empobrecimiento del sistema. Las personas que dan vida al sistema se habitúan a repetir el conocimiento que se ha prescrito. Mientras que las sociedades cambian, emergen nuevas ciencias, las instituciones educativas sufren de la ceguera del conocimiento (Morín, 2000). Se les dificulta ver más allá de los límites o barreras que ellos mismos han establecido. Puede ser, que algunos docentes intenten realizar cambios, pero no harán gran diferencia. Es una suerte de telaraña que atrapa a todos los actores en la lentitud de los procesos de cambio y les impide avanzar.

Los días se convierten en meses, los meses en años, y la sombra del cambio aún no se vislumbra en el horizonte educativo. El cambio, que debería ser fuente de luz y progreso, se ha convertido en una sombra que nos mantiene en la oscuridad y la incertidumbre. Algunos se aferran con tenacidad a la comodidad de su zona de confort, mientras que la ausencia de un liderazgo firme por parte de las autoridades educativas deja a la deriva la implementación de reformas tan necesarias. La oposición a la innovación se alza con fuerza, escudándose en la falta de recursos financieros, infraestructura y materiales educativos. La descoordinación, la falta de comunicación y la escasa colaboración entre los diferentes actores y niveles del sistema educativo completan un panorama desalentador. Todos los involucrados harán el juego para que prevalezca la lentitud en los procesos de cambio. Una suerte de conspiración a sabiendas o no, para mantener el status quo. Un letargo para la transformación.

4. La obsolescencia curricular: una realidad inevitable en un mundo en constante cambio

El currículo tiene un poder ordenador. Desde que nace la idea, y se pone en papel, el currículo, ya trae la impronta de una carga reguladora que debe organizar la enseñanza y el aprendizaje. Se supone entonces que el currículo es un canon indiscutible envuelto en una idea de sacralidad que lo legitima. El ideal educativo se piensa desde los fines y objetivos. Luego toma forma o figura en la estructura formal del currículo y las posibilidades para calar entre los actores del hecho educativo lo convertirán en el medio para alcanzar los fines educativos. (Angulo, 2013).

Es natural que las propuestas curriculares se consoliden con el tiempo, creando una sensación de seguridad y estabilidad en el sistema educativo. Su fuerza motriz será el cambio externo que lo obliga a renovarse, a transformarse. El cambio es una constante en el mundo actual. Las nuevas tecnologías, formas de comunicación, necesidades sociales y las demandas del mercado laboral exigen una constante adaptación del sistema educativo. Las reformas curriculares no son una opción, sino una necesidad. Y así, el currículo es fuente de discusión por los interesados en el desarrollo educativo: profesores, administradores educacionales, estudiantes, universidades. Cualquier conocimiento que tenga incidencia en la educación es requerido en el currículo, y allí entran en escena todas las disciplinas que hacen sus aportes a la educación. A continuación, algunas disciplinas con temas vinculantes que no agotan la presencia de otros contenidos en el currículo:

- ❖ Filosofía: De allí parte la fundamentación primigenia del currículo con la visión epistémica, ontológica, axiológica, gnoseológica que se quiera proyectar en la formación de niños, niñas, jóvenes, adultos.
- ❖ La Psicología contribuye con las teorías del aprendizaje (cognitivo, conductista, constructivista, otros), el desarrollo humano, la psicología del aprendizaje, psicología social entre otras.
- ❖ La Sociología con el análisis del contexto social, desigualdades sociales, inclusión social, educación intercultural, atención a la diversidad cultural, desarrollo de la conciencia social.
- ❖ Antropología: Cultura, diversidad cultural, aprendizaje cultural, educación intercultural.
- ❖ Economía: educación financiera, mercado laboral, desarrollo económico, educación para el emprendimiento, formación para el trabajo, desarrollo de habilidades para la vida.

- ❖ Tecnología: con la diversidad de tecnologías de la información y la comunicación (TIC), recursos educativos digitales, innovación educativa, aprendizaje en línea, desarrollo de habilidades digitales.
- ❖ Política; con los componentes necesarios de políticas educativas, legislación educativa, organización del sistema educativo, participación de la comunidad educativa.
- ❖ Biología: con su conexión a la neurociencia, desarrollo del cerebro, aprendizaje y desarrollo humano.
- ❖ La Ecología: con la Educación ambiental, sostenibilidad, cambio climático, desarrollo de la conciencia ambiental, formación para la sostenibilidad, educación para el cambio climático.
- ❖ La Didáctica con su contribución de diversas metodologías de enseñanza (tradicionales, activas, innovadoras), algunas vigentes, otras novedosas que se pueden utilizar para implementar el plan de estudios, estrategias de enseñanza, evaluación del aprendizaje, diseño de materiales didácticos.

Además de las disciplinas mencionadas anteriormente, también se pueden considerar otras áreas de conocimiento como la medicina, la ingeniería, la arquitectura, el arte, la música, la literatura, entre otras. Es importante destacar que estas son solo algunas de las disciplinas que pueden aportar al currículo. La selección de las disciplinas que se considerarán dependerá del contexto específico, las necesidades de los estudiantes y los objetivos del currículo.

Este conocimiento se simplifica en contenidos como una forma de considerar la amplia gama de información y habilidades que los estudiantes necesitan para desenvolverse exitosamente en un futuro incierto y cambiante, este conocimiento se sintetiza en contenidos específicos.

Pero también se exige el enfoque del diseño curricular (disciplinar, interdisciplinar, transdisciplinar) con el fin de integrar diferentes disciplinas y áreas de conocimiento para crear un plan de estudios más completo y coherente. Otro aspecto importante es la organización del contenido curricular. La forma en que se organiza el conocimiento (por disciplinas, por temas, por proyectos) lo que tendrá un impacto significativo en los estudiantes. El currículo es un espacio dinámico y flexible que debe estar abierto a la incorporación de nuevos conocimientos y perspectivas. Su estructura, apertura, transformación posibilita la integración de diferentes disciplinas, interdisciplinas, transdisciplinas, ellas se interconectan y se complementan entre sí, creando una red de conocimientos que permite a los estudiantes comprender el mundo de manera integral. Por esa propiedad receptora de dinamismo, el currículo debe ser flexible y adaptable a las necesidades y

Lilian Nayive Angulo

características de los estudiantes, así como a los contextos sociales y culturales en los que se implementa. ¿Cómo pensar arquitectónicamente esa estructura?

Derivado de lo anterior, se puede señalar que el currículo se convierte en una macroestructura que puede ser analizada desde diferentes teorías educativas, sistémicas, de la complejidad. En fin, su construcción permite diferentes perspectivas epistémicas. Y ello puede ser fuente para numerosas investigaciones emergentes.

Sin embargo, en la continuidad del discurso, encontramos que el currículo en esa aparente solidez que le da la novedad trae también la esencia de la obsolescencia. Justamente, si es una estructura que aglutina el conocimiento en todas sus formas, si es la esperanza que se tiene para cambiar la educación, pareciera entonces que en él conviven fuerzas de transformación, de inacción, de desgaste, de renovación. Su vida es cíclica, pero necesaria para la sociedad. ¿O acaso los sistemas educativos han prescindido del currículo?

En este contexto, surgen algunas preguntas importantes: ¿Es el currículo una propuesta de hojas intercambiables? ¿En qué momento el currículo entra en la obsolescencia? ¿Cuáles son las señales que nos indican que es necesaria una reforma curricular?

Las respuestas a estas preguntas no son únicas ni universales. Cada contexto educativo es un mundo particular que exige un análisis individualizado. Se tienen casos de diseños curriculares que han permanecido por décadas, se tienen casos de niveles educativos que trabajan con currículos de otros países por largo tiempo, sin que las autoridades nacionales se ocupen de ello, en otros casos se recurre a mezclas heterogéneas de diferentes currícula, lo que hace más complejo el análisis del tema, pero no menos importante.

Ahora bien, estamos claros que el tiempo va generando la obsolescencia curricular. No se trata de realizar renovaciones constantes e impulsivas. Es fundamental, encontrar un equilibrio entre la estabilidad necesaria para un aprendizaje efectivo y la flexibilidad indispensable para adaptarse a los nuevos tiempos. Sin embargo, existen ciertos indicadores que pueden actuar como brújulas para discernir si un currículo ha sucumbido a la obsolescencia. En primera instancia, la obsolescencia curricular se manifiesta en contenidos que no dialogan con las necesidades y demandas de la sociedad actual. Es como si el currículo habitara en una burbuja, ajeno a los vaivenes del mundo exterior. A partir de allí, se origina una reacción en cadena: las estrategias didácticas pierden su eficacia para el aprendizaje de los estudiantes, los métodos de evaluación se tornan incapaces de medir el logro de los objetivos y, como consecuencia, los resultados de aprendizaje no alcanzan el nivel deseado.

Un ejemplo palpable lo encontramos en algunas universidades, donde ciertas carreras ostentan planes de estudio con más de cuatro décadas de antigüedad. La realidad golpea con la disminución de la matrícula, mientras que la profesión en cuestión podría encontrar nuevas vías de formación en otras áreas, pero la institución sigue empeñada en mantener esa carrera anclada al tiempo. Se opta por mantener el plan de estudio a pesar de su agotamiento, casi como un barco fantasma a la deriva, con escasos estudiantes a bordo. Podemos entonces imaginar como una numerosa planta profesoral con un plan de estudios anticuado a las circunstancias, una matrícula estudiantil disminuida, terminará afectando la calidad de la educación impartida.

A la ya compleja situación señalada, se suma la frondosidad curricular, una maraña de asignaturas que los estudiantes deben cursar durante cinco largos años, sin salidas intermedias ni áreas novedosas. Esta rigidez curricular se asemeja a un corsé que limita la exploración de intereses y aptitudes, y que no se ajusta a las necesidades y demandas del mundo actual.

En el dinámico panorama educativo actual, resulta crucial encontrar un equilibrio entre la estabilidad y la flexibilidad de los currículos. Si bien es necesario mantener ciertos elementos esenciales para garantizar la continuidad y la coherencia del aprendizaje, también es fundamental permitir la innovación y la adaptación a las nuevas necesidades. La obsolescencia curricular es una realidad inevitable en un mundo en constante cambio. Es por ello, que se torna indispensable estar atentos a las señales que indican la necesidad de actualizar los programas de estudio, identificando los elementos nucleares del currículo que deben permanecer estables y establecer mecanismos de evaluación continua que permitan detectar áreas que requieren actualización o modificación con evaluaciones periódicas para medir el impacto de las políticas educativas.

5. Algunas políticas educativas internacionales con incidencia en los cambios curriculares

En el marco de políticas educativas internacionales son diversos los proyectos que abogan por las salidas intermedias en las carreras y el cambio y transformación curricular. El Marco de Cualificaciones para la Educación y la Formación Profesional (EQF) (2009) establece un lenguaje común para describir las cualificaciones en toda Europa, facilitando la movilidad de los estudiantes y trabajadores. Es uno de los programas que promueve la creación de sistemas de formación modular que permitan obtener certificados en diferentes etapas de la formación, reconociendo las competencias adquiridas y haciendo énfasis en la flexibilidad y permeabilidad entre los diferentes niveles educativos. La Recomendación del Parlamento Europeo y

Lilian Nayive Angulo

del Consejo sobre la creación de un Espacio Europeo de Educación Superior (2022) insta a los estados miembros a fomentar el desarrollo de currículos flexibles que incluyan salidas intermedias, reforzar la permeabilidad entre los diferentes niveles de la educación superior y promover el aprendizaje basado en competencias.

De gran importancia es el documento emitido por el Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior de América Latina y el Caribe (IESALC), la Universidad Nacional de Córdoba (UNC), el Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) y la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU) del Ministerio de Educación de Argentina (2018) en la III Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe (CRES 2018) señalando diversas metas en materia curricular entre las que destacan:

- ❖ Estimular en los próximos diez (10) años procesos de transformación e innovación curricular en las Instituciones de Educación Superior (IES).
- ❖ Promover la flexibilización de la estructura de títulos y grados para asegurar la capacidad de la educación superior para atender una multiplicidad de necesidades y demandas, tanto de los estudiantes como del medio externo.
- ❖ Elaborar trayectos curriculares flexibles que contribuyan a mejorar la permanencia y graduación oportuna de los ingresantes y favorezcan la movilidad estudiantil desde una perspectiva inclusiva y democratizadora de la Educación Superior.
- ❖ De aquí al 2028 apoyar en las IES cambios en la matriz cognitiva diseñando modelos curriculares y pedagógicos que incorporen en la formación de perspectivas inter e intra disciplinar de manera amplia y flexible, para una formación integral de calidad con pertinencia, responsabilidad y compromiso social.
- ❖ Implementar apoyos financieros para estudios e investigaciones vinculados a la enseñanza y el aprendizaje disciplinar de todos los niveles del sistema educativo, para diseñar cambios curriculares, innovaciones educativas y acciones de formación docente permanente.
- ❖ Diseñar propuestas curriculares que incorporen procesos de cambios que exige la formación de un docente con capacidad crítica, compromiso social y académico con los lineamientos del ODS 4 de las Naciones Unidas.
- ❖ Desarrollar estudios e investigaciones interdisciplinarias, multidisciplinarias y transdisciplinarias, identificando problemas fundamentales en las áreas

pedagógicas y socio-educativa, para la innovación curricular, didáctica y de gestión institucional. (p.45).

Las ideas fundamentales de la III Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe (CRES 2018) en el marco del currículo apuntan a transformar e innovar los currículos en las Instituciones de Educación Superior (IES) de la región para el año 2028 y lograr una educación superior flexible, accesible, interdisciplinaria y comprometida con el desarrollo social. Para ello esta Conferencia manifiesta la necesidad de flexibilizar la estructura de títulos y grados, crear trayectorias curriculares flexibles, fomentar el enfoque inter e intra disciplinario en la formación, implementar programas de formación docente continua, realizar estudios interdisciplinarios para la innovación curricular, didáctica y de gestión, entre otros.

De data más reciente, la UNESCO propone la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. En el Objetivo 4 plantea: "Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos" (p.7). Y la Meta 4.4 indica la necesidad de: "Fortalecer las habilidades pertinentes para el trabajo, en particular a través de la enseñanza y la formación técnico-profesional, incluso por medio de la cooperación técnica con los países en desarrollo".(p.12).

Estas normativas internacionales abogan por las salidas intermedias en las carreras y el cambio y transformación curricular como estrategias para mejorar la empleabilidad de los graduados, adaptar la educación a las necesidades de las sociedades, fomentar la innovación y la flexibilidad en los sistemas educativos, promover una educación de calidad para todos. La implementación de estas directrices internacionales no solo permitiría superar la rigidez curricular actual, sino que también contribuiría a mejorar la calidad de la educación y a preparar a los estudiantes para los desafíos del siglo XXI.

El sistema educativo no es un fin en sí mismo, es un conjunto organizado de instituciones, personas, procesos que tienen como objetivo la formación integral de las personas en la secuencia de los niveles y modalidades educativas. Es tan amplio su propósito que se encarga de promover conocimientos, habilidades y valores, socializa a los individuos, los prepara para el trabajo, se encarga de promover el desarrollo científico y tecnológico, además de fortalecer la cultura.

Su capacidad para adaptarse a las necesidades de una sociedad en constante cambio es fundamental para garantizar su éxito y contribuir al progreso de la humanidad. Si se observan algunos de estos indicadores, es necesario iniciar un proceso de reflexión y análisis para determinar la necesidad de una reforma o una transformación curricular. Este proceso debe ser participativo e involucrar a todos los actores del sistema educativo: docentes, estudiantes, familias, expertos en educación y autoridades.

Con esas y otras orientaciones internacionales y las realidades nacionales, se planifican y se establecen las políticas educativas que surgen del acuerdo o consenso entre la ciencia, la sociedad, la política y la economía para emprender los cambios que se requieren en un sistema educativo determinado. Pareciera entonces una relación dinámica que se da entre los cambios en la sociedad y los requerimientos en la educación (Morín, 2012). Así vemos cómo la irrupción de nuevas tecnologías transforma la forma en que se vive, se trabaja y se aprende, la interconexión entre países y culturas exige una educación que fortalezca la ciudadanía global, y las nuevas tendencias sociales, como la reivindicación de la igualdad y la diversidad van abriendo sus espacios en la educación. También las crisis económicas, ambientales, entre otros asuntos, obligan a replantear las prioridades y estrategias de la educación.

6. La autorregulación de los sistemas educativos

Los cambios que se traducen en nuevas necesidades sociales exigen una transformación profunda de los sistemas educativos. La Real Academia Española define la homeostasis como la "autorregulación de la constancia de las propiedades de un sistema influido por agentes externos". En este sentido, la teoría de sistemas nos permite vincular el cambio del entorno social, económico y cultural con la educación. El asunto debería involucrar a personas y organizaciones, por lo que no basta con pensar en la transformación, sino que es necesario materializarla en acciones concretas. Es decir, dirigir el proyecto de cambio a los diferentes niveles educativos y a las instancias organizacionales.

La amplitud del nuevo proyecto educativo dependerá de las posiciones epistemológicas, ontológicas, sociológicas y pedagógicas que influirán en las decisiones cruciales para su implementación. Para actualizar el conocimiento, adaptarse a las transformaciones sociales, mantener el equilibrio y garantizar la eficacia del sistema educativo, se ponen en funcionamiento diversos mecanismos de homeostasis, como la actualización de los currículos. Es una forma de fortalecer y generar confianza en la sociedad sobre la capacidad del sistema educativo para responder a sus necesidades.

8. El currículo es una macroestructura compleja que integra diferentes elementos

El currículo, lejos de ser una simple lista de contenidos, se asemeja más a una compleja sinfonía educativa. En ella, cada elemento, como una nota musical, aporta su melodía particular para crear una composición armoniosa que guía el aprendizaje de los estudiantes.

Al igual que un director de orquesta, el diseñador curricular orquesta la interacción entre asignaturas, metodologías, recursos y evaluaciones, creando una partitura que marca el ritmo del aprendizaje. Cada asignatura, como un instrumento, aporta su timbre único, mientras que las metodologías, cual hábiles directores, guían la interpretación de los contenidos. Los recursos, como partituras y atriles, facilitan la ejecución musical, mientras que la evaluación, cuál crítico musical, brinda retroalimentación y permite ajustar la melodía. En este concierto educativo, cada elemento coopera y se complementa para crear una experiencia de aprendizaje rica y significativa.

En definitiva, el currículo, como una compleja sinfonía, no solo transmite conocimientos, sino que también fomenta habilidades, actitudes y valores, preparando a los estudiantes para ser los virtuosos del mañana. Ahora bien, separando un poco la metáfora, es interesante acotar que el diseño curricular sigue ciertas formas o prescripciones para ser elaborado (Rodríguez, 1988; Sacristán, y Pérez Gómez, 1989, 1998; Useche y Useche, 2000).

A continuación, se presentan los elementos clásicos para el diseño de la estructura curricular.

1. *Fundamentos*: Los fundamentos del currículo son los pilares sobre los que se construye todo el programa educativo. Se establece sobre la base filosófica (la concepción epistémica, ontológica, axiológica), pedagógica (principios y teorías que sustentan el proceso de enseñanza-aprendizaje) y social (el contexto social, cultural y económico en el que se desarrolla el currículo) que orientan la formación de los estudiantes.

2. *Plan de Estudios*: Es la hoja de ruta que organiza las experiencias de aprendizaje de los estudiantes. Define los siguientes aspectos: a.- Asignaturas, áreas de aprendizaje o módulos (son las unidades temáticas que conforman el programa educativo), contenidos (los conceptos, habilidades y actitudes que se abordarán en cada asignatura o módulo), metodologías de enseñanza (estrategias que se utilizarán para facilitar el aprendizaje de los estudiantes), recursos didácticos (materiales y herramientas que se emplearán para apoyar el proceso de enseñanza-aprendizaje), evaluación (proceso mediante el cual se verifica el logro de los objetivos de aprendizaje).

3.- *Perfil del Egresado*: Define las competencias, habilidades, conocimientos y actitudes que se espera que el estudiante haya desarrollado al finalizar el programa educativo. Debe ser claro, conciso y observable, y debe estar alineado con los fundamentos del currículo.

Así es como se concibe una forma de hacer currículo, no es la única, pero es la que prevalece. El conocimiento por transmitir a través de las materias o asignaturas. En los estudios curriculares se instituye como una corriente que ha sido denominada el currículo como una estructura organizada de

Lilian Nayive Angulo

conocimientos (Preciado y Albers,1985; Pérez Gómez, 1993; Grundy, 1998; Sacristán,1998; Kemmis, 1998; Casarinni, 1999; Useche, y Useche, 2000). Emerge una concepción de orden o regulación en la enseñanza y comienza el encaje de una configuración con la potencialidad reguladora del currículo.

Todos estos componentes además de los protagonistas primordiales del proceso de enseñanza-aprendizaje (los profesores y los estudiantes) permiten que el currículo se consolide como un sistema integral y dinámico, en el que cada elemento juega un papel importante en la formación de los estudiantes. Los procedimientos pasan por; a.- Una revisión y actualización del contenido educativo para adaptarlo a los cambios de la sociedad y a los avances científicos y tecnológicos, b.- La formación, actualización o capacitación del personal docente para que realice las adaptaciones a las nuevas necesidades y metodologías de la enseñanza, c.- Se establecen las estrategias de integración y participación de la comunidad académica en la toma de decisiones y en la gestión del sistema, d.- Se requiere destinar recursos financieros, invertir en materiales didácticos, en equipamiento de infraestructura tecnológica y otros elementos necesarios para el éxito del nuevo currículo.

Ahora bien, no es sólo la estructura, las personas involucradas deben dar su apoyo y disposición en un ambiente de colaboración y compromiso. Las reuniones de trabajo, la conformación de equipos para el diseño y puesta en práctica de la propuesta curricular asegura en buena medida que se ejecute y siga la vía de transformación de la educación. En algunos momentos decae el ánimo, por ello es importante que las personas que lideren el cambio usen su capacidad propositiva para alentar al grupo a seguir adelante. Por esta razón, es necesario que todos los actores estén alineados con una visión clara y compartida con el proyecto, los objetivos y metas que se persiguen en el nuevo currículo a través de un plan de acción flexible.

8. El inevitable cambio crea resistencia

Siempre se encontrará resistencia a los cambios curriculares por parte de algunos actores del sistema educativo. La resistencia es sinónimo de oposición, rebeldía, rechazo, contestación, renuencia, intransigencia, obstinación, negativa. Estas situaciones de resistencia pueden provenir en el caso de los docentes por miedo a lo desconocido, falta de formación en las nuevas estrategias didácticas, sobrecarga de trabajo, desconfianza hacia las nuevas metodologías.

También las autoridades educativas asumen estos cambios con cierta preocupación porque el largo tiempo con diseños curriculares sedimentados en el tiempo genera inercia institucional, resistencia a la innovación, creen de

manera equivocada que puede existir carencia de recursos para la implementación del cambio. Los estudiantes también pueden sentir resistencia o incomodidad ante la ruptura de la rutina, temor a nuevos desafíos.

Todo obstáculo puede ser superado, pero requiere de trabajo y constancia. Se necesita una gestión adecuada del cambio, minimizar la resistencia y convertirla en una oportunidad para la transformación.

Quienes llevan adelante el liderazgo en el cambio curricular deben implementar estrategias comunicativas para enfatizar la importancia del cambio como una oportunidad para mejorar la calidad de la educación y ofrecer oportunidades a los estudiantes. No es solo comunicar, un elemento fundamental es involucrar a la comunidad académica en el proceso de diseño e implementación del nuevo currículo con jornadas de formación y capacitación para promover el conocimiento y las herramientas necesarias a fin de alcanzar los objetivos planteados. El proceso de intervención requiere ofrecer apoyo técnico y acompañamiento pedagógico durante el proceso de cambio porque se necesita modificar los planes de estudios, reconstruir las materias o asignaturas, actualizar contenidos, renovar estrategias y recursos, vincular las tecnologías a todos los componentes anteriores.

9. La prescripción curricular: un proceso gradual de adopción

Esa prescripción curricular no se asume de la noche a la mañana. Son diversos los elementos para concretar: a.- Necesita tiempo porque efectivamente la educación es un proceso a largo plazo que amerita una inversión significativa de tiempo, esfuerzo y recursos. Sin embargo, esta inversión es fundamental para el desarrollo individual y social, ya que permite a los individuos adquirir los conocimientos, habilidades y valores necesarios para desarrollarse de manera autónoma y responsable en la sociedad de ese momento. b.- Requieren consenso: La elaboración de estos documentos prescriptivos suele ser un proceso complejo que involucra a diferentes actores, como docentes, expertos en educación, autoridades y representantes de la sociedad civil. Es necesario que exista acuerdos, convenios entre estos actores para que los documentos sean aceptados e implementados de manera efectiva. c- Asimismo, demanda una inversión significativa en recursos humanos, materiales y financieros. Por lo tanto, es importante que los documentos curriculares sean duraderos para que se pueda aprovechar al máximo la inversión realizada, d.- A fin de no reincidir en el ciclo de la entropía, es necesario evaluar y ajustar el proceso de forma continua para identificar los aspectos que funcionan bien y aquellos que necesitan ser ajustados.

Así poco a poco, la prescripción curricular va calando en el estamento educativo. Es un proceso gradual, no se implementa de forma inmediata, ni uniforme. Como se ha indicado, requiere tiempo, esfuerzo y colaboración por parte de todos los actores involucrados.

10. La complejidad y el reto que representa la inclusión de elementos sociales en el currículo.

El currículo es una hipótesis, un conocimiento circular, un cuento de nunca acabar o una construcción de hojas intercambiables. Schwab (1974) hace un tiempo ya consideraba y trataba el asunto afirmando que el campo curricular debe desechar el método teórico porque esté compuesto de representaciones abstractas e idealizadas de las cosas reales que pueden llevar al currículo a un delicado estado. Sin embargo, el fundamento teórico contiene la fuerza de la lógica, la racionalidad, la explicación de los hechos, su ausencia podría originar acciones ciegas sin fundamento (Preciado y Albers, 1985; Lundgren, 1997; Posner, 1998).

Casarinni (1999) refiere que la propuesta curricular opera como referente orientador de la práctica, al mismo tiempo dicha práctica retroalimenta el diseño de la propuesta original. Sin embargo, los diseñadores de currículo han desaprovechado la oportunidad de sostener nuevas propuestas sobre la participación del profesor, la inclusión de los elementos del currículo oculto y de la acción, la necesaria incorporación de las TIC en el aula, el enfoque en el aprendizaje por competencias, la implementación de programas de educación inclusiva, la promoción de la educación a lo largo de la vida, el desarrollo de habilidades para el siglo XXI, la promoción de valores éticos. Todos son temas necesarios para abordarlos en las reformas curriculares porque ellos emergen de la sociedad y deberían encontrar espacio en el currículo.

Se necesita comprender diversas perspectivas académicas para abordar el desafío de manera crítica, reflexiva y transformadora, que asegure las respuestas del currículo a las necesidades cambiantes de la sociedad. A continuación, presentamos algunas perspectivas:

10.1. Desde la teoría de sistemas complejos el currículo puede verse como un sistema adaptativo.

El currículo como un sistema complejo está compuesto por diversos elementos interconectados. En la medida que lleva adelante su dinámica puede emerger la entropía como una tendencia hacia el desorden y la desorganización. Ella puede manifestarse en la acumulación de

contenidos desactualizados o irrelevantes, la falta de coherencia entre las diferentes áreas del conocimiento o la desconexión entre el currículo y las necesidades de la sociedad. Otra característica es la homeostasis referida a la capacidad de un sistema para mantener su equilibrio y estabilidad (François, 2008). En el caso del currículo, la homeostasis se busca a través de la **adaptación** y reconfiguración constante para responder a los cambios en el entorno social y educativo.

Ya se ha descrito la forma como la inclusión de elementos sociales en el currículo puede ser vista como un proceso de homeostasis curricular, así se logra que el sistema se adapte a las nuevas demandas y se mantenga actualizado, relevante y conectado con el mundo real. Sin embargo, es importante gestionar cuidadosamente la entropía para evitar la sobrecarga curricular y mantener un equilibrio entre la innovación y la estabilidad.

En la medida que nuevos componentes sociales surgen en la sociedad, ellos pudieran verse como nuevos nodos o componentes que buscan integrarse a este sistema. Con la incorporación de estos elementos sociales se requiere un proceso de re-adaptación y reconfiguración del currículo. El estudio de la teoría de sistemas complejos proporciona herramientas para analizar las interacciones entre estos elementos, comprender su impacto en el sistema educativo y diseñar estrategias para su integración efectiva.

10.2. La hermenéutica para la construcción de significado en el currículo.

Considerar el currículo como un texto abierto a múltiples interpretaciones, influenciado por el contexto social y cultural es una posibilidad. Los elementos sociales que emergen en la sociedad aportan nuevas perspectivas y significados al currículo, enriqueciendo su comprensión y aplicación (Bernstein, 1994). La hermenéutica, como método de interpretación de textos, nos permite analizar y comprender estos nuevos significados, facilitando su integración al currículo de manera reflexiva y crítica.

El currículo se nutre de la interpretación que hace el docente, de los modelos que se solidifican en un contexto, ese es el aspecto que termina por darle el significado real, por lo tanto, el currículo prescrito se transforma en cada profesor (Roseblatt, 1978; Habermas, 1984; Schon, 1998). La propuesta les crea disonancia con los apoyos conceptuales que tienen, sus mundos de significados, rutinas que por un tiempo les han servido para consolidar una práctica como suya y particularmente efectiva para sus propósitos. El docente construye el currículo a partir de la cotidianidad, a partir de la acción, pero indudablemente existen esquemas que le han servido en la práctica, se han solidificado y termina recurriendo a ellos a pesar de las reformas (Giroux,

1990). Por esta razón, los cambios aparentes no se asocian con cambios sustanciales en la dinámica del aula y en el progreso del conocimiento.

10.3. La pedagogía crítica y la transformación social a través del currículo

Se considera el currículo como una herramienta para la transformación social, capaz de desafiar las desigualdades y promover una sociedad más justa y equitativa. La gran cantidad de elementos que emergen en la sociedad pueden ser analizados desde una perspectiva crítica, identificando las injusticias y problemáticas que deben ser abordadas en el currículo (Smith, 1991; Carnoy y otros, 2000; Castells y otros, 1994; Freire, 1974, 1980, 1996; Giroux, 1990, 1992).

Abogamos por recurrir a la pedagogía crítica para encontrar herramientas para desarrollar un currículo que fomente el pensamiento crítico, la acción social y la transformación social. Así se presenta el diálogo como una forma de propiciar la práctica reflexiva, sustentado en lo que afirma Freire (1997) “la educación como acción cultural, si tiene carácter humanista, es eminentemente dialógica, (...) a partir de ella quienes toman la iniciativa de la acción cultural humanista pueden organizar el programa para la acción” (p.27). Evidentemente el docente necesita dialogar con sus estudiantes, colegas, directivos para consolidar una acción que integre, complemente, conciencie, y permita romper con las barreras que el mismo docente se auto impone al enclaustrarse en los dominios de su aula que representa el espacio donde puede figurar como autoridad que todo lo sabe, todo lo puede y a todos domina.

La reflexión del docente sobre su acción, una manera de observarse a sí mismo en el espejo de la práctica: La mayoría de las veces la reflexión del docente se guía más por la defensa de sus acciones, es una actitud defensiva que deja muy poco espacio para la búsqueda de la verdad en un marco de lo que afirma Morín (2000) “la ceguera del conocimiento”. En cambio, si el docente ante los hechos aclara su mente para detenerse a pensar el por qué de los mismos, las consecuencias que puede originar, la comprensión crítica del porqué los hechos son lo que son, tiene que originar una nueva acción, no podemos quedar en un estado reflexivo que no genere cambios, es preciso crear la unidad acción-reflexión-acción.

Son muchos los aspectos en los cuales el docente debe generar este mecanismo, en las actitudes que tiene ante el grupo de alumnos, los valores o antivalores que se fomentan en el aula, el papel que se tiene en la sociedad actual que impregna a la escuela de elementos nocivos que terminan influyendo en la personalidad de sus estudiantes.

Por ello es importante tomar conciencia de los alcances, necesidades y carencias en la profesión docente para trascender mucho más allá de facilitar nuevos aprendizajes. Cuán difícil es ser crítico de uno mismo, porque finalmente se podría descubrir un autorretrato oculto que no muestra nada bueno, pero si se trae a la consciencia la estructura operativa de lo que se enseña, al reconocer nuestros errores o nuestras insuficiencias (Morín, 2000) comenzamos a ser honestos primero con nosotros mismos, reconocer la posibilidad de estar equivocado, o la necesidad de mejorar, en fin, es el principio para descubrir nuestras teorías implícitas (Argyris, 1999).

Lo importante es encontrar tiempo para reflexionar en un aula donde hay mucho que hacer, un espacio que permita en la placidez del silencio o en la algarabía de la institución educativa, la serenidad para reencontrarse con lo que estamos haciendo y el por qué de nuestras acciones, un motivo de reflexión llámese conocimiento, actividades, desempeño profesional, métodos de acción, actitudes, valores, convivencia con otros, aciertos, errores en fin examinar nuestra teoría y práctica plantear las consecuencias de las acciones, hacerse responsable de ellas y generar nuevas acciones que permitan modificar la teoría y la práctica en la acción. Sin embargo, aplicamos lo señalado por Freire (1997) "la reflexión por sí sola no es suficiente para el proceso de liberación de los hombres porque necesitamos acción, pero la acción por sí sola no es suficiente precisamente, porque el hombre no es solamente acción, es reflexión (p.42).

Ambas se complementan con la representación escrita de nuestros pensamientos, pero cuán difícil es para algunos docentes escribir sobre sus acciones, esta debilidad la encontramos en la investigación al confiar en las notas personales de los docentes que muchas veces no llegaron, la solución al problema podría ser grabar nuestras introspecciones, sacar a flote las cavilaciones, juicios, especulaciones, ideologías, opiniones, creencias, ideas, planes, visiones a futuro para descubrir la complejidad de la realidad (Morín, 2000) en que está inmerso el docente y marcar el norte, atajo, desviación, tregua o salto que deberá seguir con los múltiples factores que rigen su profesión. Creemos que el docente debe integrar el pensamiento racional, intuitivo, creativo y complejo (Gardner, 1987) es su garantía para conformar un único proceso de pensamiento dinámico que debe generar múltiples soluciones en su teoría y práctica, en la prescripción y en la acción.

10.4. La teoría del currículo oculto y la influencia de factores externos en el aprendizaje:

Desde este enfoque se puede ver el currículo como un iceberg, donde la parte visible representa el currículo formal y la parte sumergida representa el currículo oculto. Los elementos sociales que surgen en la sociedad pueden

Lilian Nayive Angulo

verse como parte del currículo oculto, influenciando de manera no explícita el proceso educativo (McLaren, 1984, 1998, Torres, 1998). La teoría del currículo oculto nos permite analizar y comprender estos factores externos, visibilizando su impacto en el aprendizaje y permitiendo estrategias para su integración reflexiva al currículo.

Todos ellos moldean la escuela como una institución que ayuda a la reproducción y mantenimiento de la sociedad. Al mismo tiempo que las instituciones educativas son instrumentos de socialización, enculturación y mantenimiento de una cultura generacional a través de un currículo prescrito con un cuerpo de contenidos escolares, también es cierto que ellas ceden a las complejidades de la sociedad globalizada con el currículo oculto. Allí se reflejan las complejidades de la sociedad globalizada de diversas maneras: El currículo oculto puede reproducir y perpetuar desigualdades basadas en género, clase social, etnia, religión u orientación sexual (Torres, 1998). También la distribución desigual de recursos, oportunidades y atención en el aula puede ser un reflejo de las desigualdades presentes en la sociedad. Inclusive las normas y valores implícitos pueden favorecer a ciertos grupos en detrimento de otros, perpetuando estereotipos y discriminación.

No está escrito en el diseño curricular el consumismo y materialismo, pero emerge en la acción cuando se hace énfasis en el éxito individual y la búsqueda de bienes materiales, ese es un mensaje reiterativo transmitido a través del currículo oculto. También la percepción que tienen de los estudiantes sobre el valor de las cosas y su lugar en la sociedad, la competitividad y la búsqueda del reconocimiento individual pueden primar sobre la colaboración y el trabajo en equipo. Encuentra espacio en el currículo oculto el individualismo y alienación, la homogeneización y pérdida de identidad con la transmisión de la idea de una única cultura o forma de vida como la "correcta" o "superior", la pérdida de la identidad cultural y la diversidad individual, la falta de reconocimiento y valoración de las diferentes culturas y perspectivas puede generar discriminación y exclusión.

De data reciente son otras caras del currículo oculto con la omnipresencia de las TIC en la sociedad actual se refleja en el currículo oculto, a menudo de manera no crítica, la dependencia de las tecnologías, los atención, adicción y aislamiento social, los riesgos cibernéticos, desinformación y manipulación.

Un universo cultural se mezcla en la escuela con mistificación, mantenimiento, penetración de cultura propia y ajena. Esta situación termina haciendo más complejo los fines de la educación, por consiguiente, el proyecto educativo nacional acaba rompiendo sus amarres, la homeostasis en el sistema, el elemento que desequilibra el orden establecido, es la misma sociedad la que debe buscar sus propias soluciones a los problemas, su adaptación, cohesión y continuidad. La escuela como elemento importante de la organización social

deberá asumir la enseñanza y el aprendizaje más allá de los muros escolares, lo socio-cultural, religioso, tecnológico, económico, político, medioambiental, educativo deben converger en visiones disciplinares, pluridisciplinar, interdisciplinar y transdisciplinar.

10.5. La inter y transdisciplinariedad en el diseño curricular

Los docentes han sido formados en teorías de aprendizaje, métodos de enseñanza y aprendizaje, pero su formación ha sido desde un currículo universitario sin conexión, expresado en la acumulación de saberes, producto de las ciencias de los siglos, no de las experiencias de los estudiantes. La falta de integración con la experiencia hace que las materias se conviertan en algo formal, simbólico, frío y distante. Se tratan datos, informaciones en unidades aisladas que ofrecen visiones relativas. Ante una gran variedad de información, el docente se inclina por confrontar la información con el pensamiento presentando a los estudiantes materias cercadas, bloqueadas de información, lo que provoca que ellos formen su pensamiento al margen y sin intercambios con la vida cotidiana.

A la larga, se produce una ausencia de motivación que concluye en una instrucción mecánica que busca enseñar hoy Historia, mañana Geografía, pasado Física como si el conocimiento no es polivalente o eficaz en casos diferentes. Las asignaturas parceladas se convierten en una rutina diaria de un plan de estudio que no logra conectar materias con experiencias de aprendizaje interdisciplinarias. Creemos que desde allí nace la dificultad que tiene el docente para integrar y globalizar el conocimiento, se desconecta de la investigación del aula lo que impide adquirir fortaleza en una cultura de reflexión de la profesión docente.

El currículo está viviendo un momento de renacimiento con la inter, multi y transdisciplinariedad y una visión holística del conocimiento, integrando saberes de diferentes disciplinas. Interesa aclarar los términos. La interdisciplinariedad es un enfoque de investigación que involucra a dos o más disciplinas para abordar un problema o tema de estudio. El objetivo de la interdisciplinariedad es obtener una comprensión más completa y holística del problema, mediante la integración de los conocimientos y métodos de las diferentes disciplinas involucradas. Mientras que la multidisciplinariedad es un enfoque de investigación que involucra a dos o más disciplinas para estudiar un problema o tema de estudio, pero sin que exista una integración real entre los conocimientos y métodos de las diferentes disciplinas involucradas. En la multidisciplinariedad, las disciplinas involucradas se estudian de manera independiente, y los resultados de cada disciplina se presentan de manera aislada. Ahora en cuanto la transdisciplinariedad es un enfoque de investigación que busca ir más allá de la simple integración de los

conocimientos y métodos de diferentes disciplinas. La transdisciplinariedad busca crear un nuevo paradigma de conocimiento que trascienda las fronteras disciplinarias. (Basarab (s.f), Morín, 1990a, 1990b, 1998; Maldonado y Gómez, 2011; López, 2012; Martínez, 2009, 2014; Caro, 2020).

Estas nuevas tendencias paradigmáticas son enfoques de investigación que cuestionan los paradigmas tradicionales de las ciencias. Ellas buscan desarrollar nuevos modos de conocimiento que sean más holísticos, integrales y participativos, y por supuesto al ser el currículo el instrumento que aloja el conocimiento para ser enseñado, se encontraría en la necesidad de cambiar la perspectiva de la construcción y enseñanza del conocimiento. Para ello los diseños curriculares y los planes de estudio deberían superar las barreras entre disciplinas para abordar temas complejos, encontrar otras posibilidades en los contenidos, en las estrategias para integrar saberes de diferentes áreas.

El cambio de episteme a través de la inter, multi y transdisciplinariedad puede ser implementada como un enfoque transversal que las incorpore como un principio rector en todo el currículo, fomentando la colaboración entre docentes de diferentes áreas, el desarrollo de proyectos que integren saberes diversos e impregne todo el currículo, como un método específico para abordar ciertos temas o como una categoría curricular con sus propios contenidos y metodologías. Lo importante es articular la inter y transdisciplinariedad de manera coherente con los demás elementos del diseño curricular, asegurando su integración efectiva en la práctica educativa. Su flexibilidad permite adaptarla a las necesidades y características de cada contexto educativo.

11. Conclusiones

Los puntos más relevantes de esta investigación son:

a.- El currículo como proyecto público: retos y responsabilidades

El currículo, elemento central de la reforma educativa, se define como un proyecto público que demanda la inversión de recursos y la participación activa de diversos actores. Su carácter público implica la necesidad de justificarlo y representarlo socialmente, convirtiéndolo en una propuesta cultural abierta a la crítica y el perfeccionamiento. Esta apertura a la evaluación y la mejora continua es fundamental para asegurar la pertinencia y eficacia del currículo en el tiempo.

Sin embargo, la inclusión de elementos sociales en el currículo representa un desafío complejo y profundo porque la sociedad está en constante cambio y

esas realidades encuentran espacio en el conocimiento. Abordar el currículo de manera crítica, reflexiva y transformadora exige una comprensión profunda de las diversas perspectivas académicas sobre el tema, así como la participación activa de todos los actores involucrados en la educación.

b.- La tensión entre discurso y práctica: un obstáculo a superar

Las reformas curriculares, a menudo, se presentan como la panacea para los problemas educativos, apelando a consignas como "educación para todos" o "igualdad de oportunidades". Sin embargo, la brecha entre el discurso y la práctica es una barrera significativa que limita el impacto real de las reformas. La materialización de estas aspiraciones requiere un compromiso profundo con la transformación del sistema educativo, desde la formulación de políticas públicas hasta la implementación efectiva en las aulas.

En este sentido, la tensión entre reforma e innovación se convierte en un obstáculo a superar. A menudo se plantean reformas sin innovación o innovaciones sin reforma, lo que limita su potencial transformador. Es necesario superar esta dicotomía y promover un enfoque integral que articule ambos conceptos de manera efectiva. La innovación educativa, entendida como la introducción de nuevas metodologías, estrategias y recursos, debe ser un componente fundamental de la reforma curricular, asegurando su pertinencia y eficacia en el contexto actual.

c.- El rol del Estado y los desafíos adicionales

El Estado juega un rol central en la formulación e implementación de la reforma educativa. La definición de nuevos elementos como objetivos, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación recae sobre su responsabilidad. Sin embargo, este rol no exime de considerar los diversos desafíos que condicionan la implementación efectiva de la reforma (Angulo, 2022a, 2022b).

Entre estos desafíos se encuentran superar la entropía curricular, el desgaste, el desorden y la obsolescencia curricular. La entropía curricular, entendida como la pérdida de significado y coherencia en el currículo, debe ser combatida a través de procesos de evaluación continua y renovación constante. De igual manera, exigen una revisión crítica y una adaptación a las necesidades específicas del contexto local, nacional, global o local.

La reforma educativa se presenta como un proceso complejo y multidimensional no está exento de desafíos, pero también ofrece posibilidades de cambio epistemológico gracias a la inter, multi y transdisciplinariedad.

d.- El currículo como proyecto público implica la necesidad de revisar y superar las epistemologías tradicionales que han dominado el campo educativo

La inter, multi y transdisciplinariedad ofrecen nuevas perspectivas para la construcción del conocimiento y la organización del currículo por cuanto:

- ❖ **La interdisciplinariedad** permite integrar conocimientos y metodologías de diferentes disciplinas, enriqueciendo la comprensión del mundo y las problemáticas sociales.
- ❖ **La multidisciplinariedad** promueve la colaboración entre disciplinas, generando nuevas perspectivas y enfoques de investigación y enseñanza.
- ❖ **La transdisciplinariedad** va más allá, trascendiendo las fronteras entre disciplinas para construir un conocimiento holístico y crítico, capaz de abordar los desafíos complejos del siglo XXI.

La entropía curricular puede ser combatida a través de un enfoque holístico que integre conocimientos de diversas disciplinas para comprender las causas y proponer soluciones integrales mientras que la obsolescencia curricular puede ser superada mediante la incorporación de metodologías de investigación y enseñanza que promuevan la actualización constante del conocimiento.

La comprensión profunda del currículo como proyecto público, la superación de la brecha entre discurso y práctica, la articulación entre reforma e innovación y la consideración de los diversos desafíos que condicionan la implementación efectiva son elementos fundamentales para lograr una reforma exitosa. La inter, multi y transdisciplinariedad ofrecen posibilidades de cambio epistemológico que permiten transformar el conocimiento, construir un currículo más pertinente y eficaz, y garantizar una educación de calidad para las generaciones venideras.

12. Referencias

- Angulo, Lilian** (2022a). El papel de la universidad. Apegos a la modernidad y desapegos a nuevas realidades y conocimientos que emergen. EDUCERE Año 26 - Nº 83 - Enero - Abril 2022 / pp. 121 – 129.
- Angulo, Lilian** (2022b). La construcción, reconstrucción y deconstrucción de políticas públicas educativas. EDUCERE - Año 26 - Nº 84 - Mayo - Agosto 2022 / pp. 481 – 489.
- Angulo, Lilian** (2013) El currículo como proyecto de desarrollo humano desde una perspectiva compleja. Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias

- Sociales, núm. 19, enero-diciembre, 2013, pp. 103-119 Universidad de los Andes Mérida, Venezuela.
- Apple, Michael** (1986). *Ideología y Currículo*. Madrid: Akal.
- Argyris, Chris.** (1999). *Conocimiento para la Acción*. Barcelona, España: Granica.
- Basarab Nicolescu** (s.f) *La Transdisciplinariedad. Manifiesto. Multidiversidad mundo real* Edgar Morín, A.C. México: 7 Saberes.
- Bernstein, Basil** (1994). *La estructura del discurso pedagógico*. Madrid: Morata.
- Carnoy, Martin** (2000). *La Educación como Imperialismo Cultural*. México: Siglo XXI.
- Caro Saiz, Jorge** (2020). *Multidisciplinariedad, interdisciplinariedad, transdisciplinariedad* <https://digital.csic.es/bitstream/10261/220557/1/Zurro-2020-Multidisciplinariedad%2c%20interdisciplinariedad.pdf>.
- Casarini, Marta** (1999). *Teoría y Diseño del Currículo*. México: Trillas.
- Castells, Manuel; Flecha, Ramón; Freire, Paulo; Giroux, Henry, Macedo, Donald** (1994). *Nuevas Perspectivas Críticas en Educación*. Barcelona, España: Paidós.
- Comisión Europea Educación y Cultura** (2009). *El Marco Europeo de Cualificaciones para el aprendizaje permanente (EQF-MEC)*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas. https://www.oitcinterfor.org/sites/default/files/file_publicacion/marcoeuropeo_brochure.pdf.
- Diario Oficial de la Unión Europea** (2022). *Recomendación del Consejo de 5 de abril de 2022 para tender puentes que permitan una cooperación europea eficaz en materia de educación superior (Texto pertinente a efectos del EEE) (2022/C 160/01)* [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:32022H0413\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:32022H0413(01)).
- Eisner, Elliot** (1976). *Cómo Preparar la Reforma del Currículo*. Buenos Aires: El Ateneo.
- Eisner, Elliot** (1989). *Los Objetivos Educativos: ¿Ayuda o Estorbo?* En Pérez Gómez, A y Sacristán, G. *La enseñanza: Su Teoría y su Práctica*. Madrid: Akal.
- François, Charles** (2008) *Transdisciplinariedad, cibernética y sistémica para comprender la complejidad*. https://tendencias21.levante-emv.com/transdisciplinariedad-cibernetica-y-sistemica-para-comprender-la-complejidad_a1096.html.
- Freire, Paulo** (1974). *Concientización. Teoría y Práctica de la Liberación*. Argentina: Búsqueda.
- Freire, Paulo** (1980). *La Educación como Práctica de la Libertad*. México: Siglo XXI.
- Freire, Paulo** (1996). *Pedagogía de la Esperanza. Un Reencuentro con la Pedagogía del Oprimido*. 2ª ed. México Siglo Veintiuno Editores.
- Gardner, Howard** (1987). *Teoría de las inteligencias múltiples*. México: Fondo de Cultura.

- Giroux, Henry** (1990). Los Profesores como Intelectuales: Hacia una Pedagogía Crítica del Aprendizaje. España: Paidós.
- Giroux, Henry** (1992). Teoría y Resistencia en Educación. México: Siglo XX.
- Grundy, Shirley** (1998). Producto o Praxis del Currículo. (3ª ed.). Madrid, España: Morata.
- Habermas, Jurgen** (1984). Teoría de la Acción Comunicativa. Madrid: Cátedra.
- Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior de América Latina y el Caribe (IESALC), Universidad Nacional de Córdoba (UNC), el Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) y la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU) del Ministerio de Educación de Argentina** (2018). III Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe (CRES 2018). Plan de Acción 2018-2028. <https://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2019/02/PlandeAccionCRES2018-2028-Def.pdf>.
- Kemmis, Stephen** (1998). El Currículo: más allá de la Teoría de la Reproducción. Madrid, España: Morata.
- López, Luis** (2012). La importancia de la interdisciplinariedad en la construcción del conocimiento desde la filosofía de la educación. Universidad Politécnica Salesiana. Cuenca, Ecuador. Sophia, Colección de Filosofía de la Educación, núm. 13, pp. 367-377.
- Lundgren, Ulk** (1997). Teoría del Currículum y Escolarización. Madrid: Morata
- Maldonado, Carlos Eduardo y Gómez Cruz, Nelson Alfonso** (2011). El mundo de las ciencias de la complejidad. Una investigación sobre qué son, su desarrollo y sus posibilidades Universidad Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario, Facultad de Administración. Editorial Universidad del Rosario.
- Martínez, Miguel** (2009). Hacia una Epistemología de la Complejidad y Transdisciplinariedad. En: Revista Utopía y Praxis Latinoamericana. Año 14, N° 46. LUZ. Maracaibo.
- Martínez, Miguel** (2014). El Conocimiento y la Ciencia en el Siglo XXI y sus Dificultades Estereotípicas. Colombia: Ediciones Universidad Simón Bolívar.
- McLaren, Peter** (1984). La Vida en las Escuelas. Una Introducción a la Pedagogía Crítica en los Fundamentos de la Educación. México: Siglo XXI
- McLaren, Peter** (1998). Multiculturalismo Revolucionario. Pedagogías de Disensión Para el nuevo Milenio. México: Siglo XXI
- Morín, Edgar** (1990a). Introducción al Pensamiento Complejo. España: Gedisa.
- Morín, Edgar** (1990b). Interdisciplinariedad.
<https://biblioteca.multiversidadreal.com/BB/Biblio/Edgar%20Morin/SOBRE%20LA%20INTERDISCIPLINARIEDAD%20%281556%29/SOBRE%20LA%20INTERDISCIPLINARIEDAD%20-%20Edgar%20Morin.pdf>.
- Morín, Edgar** (1998), Articular las disciplinas: la antigua y la nueva transdisciplinariedad, en, Itinerario Educativo, N° 39-40, Bogotá.

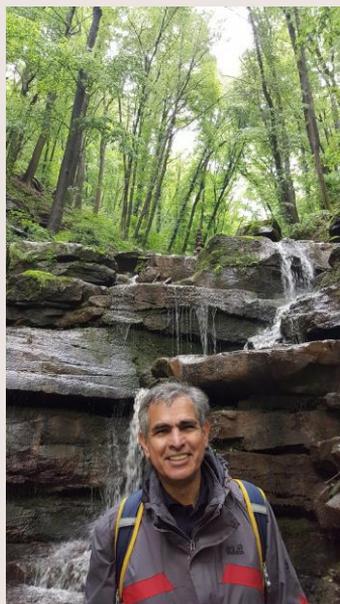
- Morín, Edgar** (2000). Los Siete Saberes Necesarios a la Educación del Futuro. UNESCO. Biblioteca Digital.
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000117740_spa.
- Morín, Edgar** (2012). La Vía para el futuro de la humanidad. España: Paidós.
- Pérez Gómez, Ángel** (1993). La Formación del Docente como Intelectual Comprometido. La Tarea de Provocar la Reconstrucción del Conocimiento. Signos, Teoría y Práctica de la Educación, 8/9 enero-Junio de 1993. pp. 42-53.
- Posner, George** (1998). Análisis del Currículo. Bogotá: Mac Graw Hill.
- Preciado, Jorge y Albers, Isabel** (1985). Teoría y Técnica del Currículo. Valencia, España: Vadell Hermanos.
- Real Academia Española: Diccionario de la lengua española**, 23.ª ed., [versión 23.7 en línea]. <<https://dle.rae.es>> [30 de enero de 2024].
- Rodríguez, Nacarid** (1988). Criterios para el Análisis del Diseño Curricular. Cuadernos de Educación. N° 134. Caracas, Laboratorio Educativo.
- Rosenblatt, Louise** (1978). The Reader, the Text, the Poem. The Transactional Theory of the Literary Work. Southern Illinois University Press.
- Sacristán, Gimeno y Pérez Gómez, Ángel** (1989). La Enseñanza, su Teoría y su Práctica. Madrid: Akal.
- Sacristán, Gimeno y Pérez Gómez, Ángel** (1998). El Currículo: Una Reflexión sobre la Práctica. Madrid, España: Akal Universitaria.
- Schon, Donald** (1998). El Profesor Reflexivo: Cómo piensan los Profesores cuando actúan. Barcelona: Paidós.
- Smith, John** (1991). Una Pedagogía Crítica de la Práctica en la Aula. Revista de Educación, 294, pp. 275-300.
- Torres, Jurjo** (1998). El Currículo Oculto (6ª Ed). Madrid, España: Morata.
- UNESCO** (2023). Agenda 2030, los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/education/>.
- UNESCO** (2023). Desglosar el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 Educación 2030. Guía. Sección de Asociaciones de Colaboración, Cooperación e Investigación (PCR) de la UNESCO, División de Apoyo y Coordinación de la Educación 2030.
- Useche, Argelis y Useche, Jesús** (2000). Currículum. Caracas: FEDUPEL.

Las autoras y los autores

Prof. Dr. Cástor David Mora

davidmora2005@yahoo.de

El Prof. Dr. Cástor David Mora ha sido docente e investigador en educación matemática, didáctica general, estadística, didácticas específicas, epistemología, planificación estratégica en educación, neurodidáctica, metodología de la investigación, paradigmas de investigación científica, ciencias interdisciplinarias, praxis innovadoras de aprendizaje y enseñanza, educación técnica, teoría de la actividad, etc. Ha desarrollado investigaciones y escrito/publicado artículos, libros y ensayos sobre temas de interés sociopolítico, educativo y científico. Igualmente, ha trabajado en diversos países e instituciones científicas nacionales e internacionales, tales como MPPE, UCV y UDO (Venezuela), UMSA, UNSXX y IIICAB (Bolivia), UNAN (Nicaragua), UH, UB y HGGG-UH (Alemania). Fue docente de física, matemáticas y educación técnica en la República Bolivariana de Venezuela durante más de veinte años. Actualmente coordina el Programa de Cooperación Sur-Sur-Norte de la HGSS.



Dra. Astrid Wind

astrid.wind@hggs.uni-heidelberg.de

La Dra. Astrid Wind es la directora general de la Escuela de Graduados en Humanidades y Ciencias Sociales de Heidelberg (HGGS). Antes de incorporarse a la Universidad de Heidelberg en 2013, obtuvo su Dr. Phil en la Universidad de Oxford y luego trabajó durante siete años como profesora e investigadora en La Paz, Bolivia, donde también dirigió el programa de doctorado de la Universidad Nacional

“Siglo XX” en Llallagua y el Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello en La Paz. Acompañó la fundación de las universidades indígenas de Bolivia y publicó libros y artículos sobre las universidades indígenas en distintas regiones del mundo. Durante los últimos años ha publicado, en el marco de la cooperación sur-sur-norte de la HGGS, una variedad importante de artículos científicos interdisciplinarios sobre diversos temas de interés internacional.

Juliette Ortiz Gómez

ortiz@psico.uh.cu

Trabaja como docente en la Facultad de Psicología de la Universidad de La Habana (Cuba). Se desempeñó como Segunda Jefa del Departamento Psicología Social, Laboral y de las Organizaciones. Ha investigado sobre temas de resiliencia, violencia y adolescentes en situaciones de vulnerabilidad social; competencias laborales; teletrabajo y trabajo a distancia; diagnóstico sociopsicológico de la efectividad organizacional, así como asociados a la perspectiva de género. Ha sido revisora de la Revista Cubana de Salud y Trabajo. Integra el Comité Editorial de Ibero-American Journal of Psychology and Public Policy (IJP&PP). Miembro de la Red Iberoamericana de Investigación en Intervención en Justicia Juvenil, de la Asociación Universitaria Iberoamericana de Postgrado (AUIP). Forma parte del equipo



de coordinación de La Habana, de la Red Nacional de Investigadores sobre Juventudes (Cuba), así como del proyecto institucional Escaramujo (Cuba). Diplomada en Adolescencia y Juventud por el Centro de Estudios Sobre Juventud (Cuba). Diplomada en Psicología Social y Máster en Psicología Laboral y de las Organizaciones, ambas por la Facultad de Psicología de la Universidad de La Habana (Cuba). Estudiante de doctorado en ciencias psicológicas (Cuba).



Irene Paola Ramírez Rojas

ramirezrojasirene@gmail.com

Licenciada en Educación Mención Básica Integral y Magíster en Educación mención Lectura y Escritura (ULA). Estudiante del Doctorado en Educación de la Universidad de Los Andes (ULA). Profesora con la categoría Agregado del área de Metodología de la Enseñanza y Currículum de la Educación Básica de la carrera de Educación mención Básica Integral de la Universidad de Los Andes (ULA). Editora encargada del Anuario Administración Educativa, Anuario del Sistema de Educación en Venezuela, durante el período 2020-2022. Investigadora del área el Currículum Escolar y el Sistema Educativo Venezolano.

Ariel Zulueta Bravo

Profesor Asistente de la Facultad de Psicología, Universidad de La Habana, de las asignaturas Psicología Especial y Estudio de Caso. Especialista del CEBPSI/COAP, con 12 años de experiencia en la atención psicológica: orientación psicológica y psicoterapia, manteniendo supervisión sistemática de su trabajo. Licenciado en Psicología y Máster en Psicología Educativa. Trabaja las líneas de Desarrollo Psicológico con énfasis en las personas con alguna discapacidad y la Psicoterapia desde el Enfoque Histórico Cultural y la Psicología Social de Pichón Riviere. Artículos publicados: La Psicología Especial desde el Enfoque Histórico Cultural. Profesores Potenciadores. Una mirada a la relación profesor-estudiantes. La dislexia desde el Enfoque Histórico Cultural: Una propuesta de intervención integral en el sistema educativo cubano. La Educación Especial en Cuba. Un espacio de inclusión. La Psicoterapia desde el Enfoque Histórico Cultural. Aprendiendo en el proceso de potenciación del desarrollo infantil.



Ricardo A. Ruiz P.



Doctorante en el programa del Doctorado en Antropología, Magíster Scientiae en Historia, Teoría y Crítica de la Arquitectura y Licenciado en Letras, Mención Historia del Arte de la Universidad de Los Andes (Mérida - Venezuela). Ha sido profesor en los postgrados en la Universidad Pedagógica Libertador, sede Mérida, en asignaturas de Investigación Cualitativa y Producción de textos académicos. Actualmente, Profesor de la Universidad de Los Andes (Mérida - Venezuela), en la Facultad de Arte, Escuela de Artes Visuales y Diseño Gráfico, Departamento de Teoría e Historia, en asignaturas de Estudio del Pensamiento Universal, Estética e Historia del Arte Latinoamericano y Coordinador del Grupo de Investigación de Estudios de Arte Latinoamericano Contemporáneo (ARCOS) de la Facultad de Arte de la Universidad de Los Andes (Mérida – Venezuela). Sus áreas de investigación han sido: arte popular, arquitectura contemporánea, arte contemporáneo, antropología del arte, filosofía del arte y estética. Ha recibido reconocimientos del Programa de Estímulo a la Innovación e Investigación por el Ministerio del Poder Popular para Ciencia, Tecnología e Industrias Intermedias y ONCTI.

Claudio Sotolongo

Soy un artista gráfico residente en La Habana, Cuba. Una formación en historia del arte y diseño gráfico ha informado mi práctica artística tanto conceptual como técnicamente. Me interesan los procesos de recopilación y archivo de imágenes y cómo estos moldean nuestra memoria colectiva. Trabajo en entornos ciudadanos

prestando especial atención a los procesos que conforman el paisaje urbano: desde la arquitectura hasta el vandalismo. Esto me ha llevado a producir una serie de obras en distintos soportes -serigrafía, grabado, fotografía y objetos- en respuesta al espacio público. He trabajado en La Habana y Roma. Dos veces galardonado con el Premio Roma de la Real Academia de España en Roma (2017 y 2019), Premio Coral en el 40 Festival de Cine de La Habana al mejor cartel por *Últimos días de una casa*. Mi obra se expuso en la XIV Bienal de La Habana (2021), el VII Salón Cubano de Arte Contemporáneo (2007) y la Bid 20. Bienal Iberoamericana de Diseño (Madrid, 2020).



Dra. Yomé Marjories Rodríguez Delis



PhD en Ciencias de la Educación por la Universidad de Granada, España y experta en tecnología educativa, con un Postdoctorado en la Universidad de Heidelberg, Alemania. Master en Ciencias en Tecnologías de los Procesos Educativos. Es asesora técnico docente del Ministerio de Educación Superior de Cuba (MES). Trabaja como coordinadora del Grupo Nacional de Educación a Distancia y dirige el proyecto “Sistema de Gestión de la Modalidad de Educación a Distancia en el MES”. Es Profesora Titular de pregrado a tiempo parcial de la Universidad de la Habana e imparte posgrado en línea sobre recursos educativos abiertos para la inclusión social y sostenibilidad de la educación a distancia. Es investigadora auxiliar y miembro de la Red Iberoamericana para el Desarrollo de la Identidad Profesional Docente. Es miembro del equipo de trabajo del proyecto “Iluminando

vidas” como parte de la Cooperación triangular entre Iberoamérica y los países africanos de habla portuguesa.

Autoras y autores

Dr. Andrew Kitavi Wambua

PhD en Ciencias de la Educación por la Universidad de Heidelberg, Alemania y experto de aprendizaje en contextos internacionales en países de Kenia, Tanzania y Uganda. Máster en Planificación y Gestión de Proyectos por la Universidad de Nairobi. Fue Orador invitado a la Universidad del Sur de Florida San Petersburgo, Estados Unidos de América. Es Miembro de la junta del Congreso Internacional para la Efectividad y la Mejora Escolar (ICSEI), del Comité de Renovación Generacional, Inclusión y Diversidad. Es cofundador y director de África Voices Dialogue y miembro de su junta directiva.



Dra. Lilian Nayive Angulo

liliannayiveangulo@gmail.com



Profesora Titular de la Universidad de Los Andes, con una gran pasión por la educación. Dedicó su vida a promover el aprendizaje y la formación de nuevas generaciones. Su formación: Estudió Educación Preescolar en la Universidad de Los Andes (ULA) y luego se graduó en Derecho. Es Especialista en Educación Rural (en la Universidad Nacional Experimental “Simón Rodríguez”). Obtuvo un Doctorado en Educación y dos Postdoctorados, uno en Gerencia para el Desarrollo Humano (Universidad de Los Andes) y otro en Políticas Públicas y Educación (Universidad Experimental de Yaracuy). Su experiencia: Fue Decana encargada de la Facultad de Humanidades y Educación, también se desempeñó como directora de la Escuela de Educación de la Universidad de Los Andes. Actualmente es Coordinadora del Centro de Innovación y Emprendimiento para el uso de Tecnologías en Educación (CIETE). Ha trabajado como investigadora y docente en diferentes universidades nacionales y extranjeras.