

ACTUALIDAD Y PERSPECTIVAS DE LOS ESTUDIOS SOBRE EL APRENDIZAJE Y SU REPERCUSIÓN EN LOS PROCESOS FORMATIVOS¹

Mario Rodríguez–Mena García
Centro de Investigaciones Psicológicas y Sociológicas

Más de un siglo de continuados estudios científicos sobre el aprendizaje no han agotado los conocimientos que hoy poseemos sobre esta polémica área del comportamiento humano y, mucho menos, disminuido el interés de investigadores y profesionales de diversas ramas por profundizar en sus variadas aristas. Más allá de la necesidad de penetrar en su comprensión teórica, la propia realidad social -generadora de las más disímiles prácticas que las personas deben dominar para insertarse y participar genuinamente en el funcionamiento dinámico de la sociedad- ha sido el motor impulsor y sostén de las investigaciones que hoy se realizan y se proyectan realizar.

Se sabe que los seres humanos enfrentamos constantemente situaciones que nos exigen aprender algo. Sin embargo, no todos los aprendizajes alcanzan provechos; muchos, por el contrario, resultan frustrantes, incluso en las propias instituciones que existen para facilitarlos (Rodríguez-Mena, 2002). Comprender esta realidad requiere analizar los contextos, las condiciones y las exigencias que el futuro impondrá al proceso de aprender permanentemente.

Contexto social y demandas a los sistemas formativos

La sociedad contemporánea ha sido catalogada indistintamente “sociedad de la información” (Naisbitt, 1982), “sociedad del conocimiento” (Drucker, 1995), “sociedad del aprendizaje” (Pozo, 1996), en atención a las exigencias y demandas de conocimientos y destrezas para los profesionales, y los ciudadanos en general, que establecen requerimientos nuevos para el aprendizaje (UNESCO, 1994; Delors, 1996; Castell, 1997).

Entre los rasgos coincidentes que describen la sociedad actual se señalan: su carácter emergente luego de la era industrial; su basamento en recursos autogenerados tales como información, *management*, emprendimiento,

¹ Versión ampliada de artículo publicado en la Revista IPLAC. Publicación Latinoamericana y Caribeña de Educación. N0. 6 (noviembre-diciembre 2012) ISSN 1993-6850 RNPS No. 2140

aprendizaje, conocimientos puros y aplicados; su diversidad en lugar de uniformidad con opciones múltiples, pero también individualismo; y la alta demanda de profesionales capacitados para resolver problemas complejos (Gore, 2004).

En este escenario de cambios acelerados, que requiere de nuevos aprendizajes y de la posibilidad de disponer de múltiples saberes alternativos en cualquier dominio del conocimiento humano (Morín, 2000), se hace necesario lograr una integración y relativización del conocimiento que ya no puede sustentarse en la tradicional forma de aprender por simple reproducción y limitada a los espacios habituales escolarizados.

La exigencia de aprendizajes continuos y con carácter masivo es uno de los rasgos más visibles que definen a la sociedad moderna, al punto de que la riqueza de un país no se mide ya tan solo en términos de los recursos naturales disponibles sino de sus recursos humanos, su capacidad de aprendizaje; por ello, el Banco Mundial ha introducido el “capital humano”, medido en términos de educación y formación, como nuevo criterio de riqueza.

De manera que los procesos de globalización están colocando en primer plano el valor –sobre todo económico- del conocimiento, y por consiguiente, de los mecanismos que permiten su progreso y diseminación, es decir, la investigación y la educación. El nuevo siglo ha visto emerger, de manera incipiente y como consecuencia del desarrollo alcanzado por el capitalismo, la llamada “Economía del Conocimiento” (Lage, 2000; Amar, 2002; Heidenreich, 2004; Pyöriä, 2005), término que intenta atrapar un conjunto variable de fenómenos que pondera el valor económico del conocimiento como capital intangible y principal recurso productor de riqueza; esto, como bien dice Drucker (*Ibídem*), plantea a las instituciones sociales nuevas y exigentes demandas de eficacia y responsabilidad.

Por otra parte, el ritmo y extensión de los procesos de globalización depende en gran medida de la concurrencia de la tecnología, pero la capacidad de aprovechamiento y de desarrollo tecnológico de un país está estrechamente ligada a la formación de sus recursos humanos. La época actual es considerada como un período de discontinuidad histórica respecto al papel que desempeñan la información, el conocimiento y la tecnología para la capacidad productiva de la sociedad (Castell, 1997). Si bien ellos siempre han estado

presentes, la aparición de un nuevo paradigma organizado en torno a las nuevas tecnologías de la información, cada vez más poderosas y flexibles, hace que estas se transformen, en sí misma, en un resultado del proceso productivo que influye en todos los sectores de la actividad humana.

Por estas razones la educación se transforma en uno de los elementos cruciales para sacar el mayor partido posible de los procesos de globalización (Spero, 1996). Ello exigirá a los sistemas educativos nuevas configuraciones, más flexibles y adaptables a demandas y contextos rápidamente cambiantes. Cabe la posibilidad de que la educación se convierta en la industria del conocimiento de mayor potencial de crecimiento (Cebrián, 1998).

Tales consideraciones resultan válidas, pero insuficientes para enfrentar con éxito la actual crisis de los procesos formativos. Faltan otras apreciaciones cruciales para la formación integral de las personas.

En primera instancia, esta es una visión que caracteriza solamente a una parte -y no precisamente la mayor- del mundo contemporáneo (UNESCO, 2010). Se olvidan así las otras culturas que conviven, o más bien malviven, junto a las modernas sociedades industriales, e incluso, las que proliferan dentro de los contornos de aquellas, a las que podríamos denominar subculturas desfavorecidas sin posibilidad de acceso a la tecnología y a las nuevas formas de aprendizaje: millones de humanos que sufren del llamado “analfabetismo funcional” que caracteriza también, paradójicamente, el mundo actual.

De otra parte, también hoy, como señala Mayra Espina, asistimos a una reconstrucción epistemológica de las ciencias sociales donde se destacan la recuperación de totalidad, del sentido holístico, de la ética humanista, la transdisciplinariedad, la reflexividad y la comprensión de la complejidad (Espina, 2004), que indudablemente permitirán reconceptualizar aquello que estamos asumiendo como desarrollo humano en todas sus dimensiones y esferas de la vida.

Igualmente, se ofrece una perspectiva parcializada del hombre como capital humano, sujeto al entrenamiento programado para resultados económicos. Hoy se hace evidente que el contexto socio-productivo comienza a revelar la imposibilidad de seguir potenciando los medios de producción obviando la necesaria implicación personal del sujeto que los usa. Esto supone cambiar las concepciones sobre la formación del trabajador, dejar de entrenarlo como un

mero recurso intelectual, un elemento más de la eficiente maquinaria productiva. Si el trabajador es convocado al sistema de producción como agente de cambio (que toma decisiones, define caminos y establece propósitos) entonces hay que considerarlo en su integralidad (Corral, 1999).

La noción de competencia, es quizás el elemento que ha exacerbado la crisis conceptual relativa al tipo de formación que exigen el profesional y el trabajador de hoy. En este sentido se abre paso al aprendizaje de competencias y saberes generales como meta básica de la formación permanente, lo que resulta bastante ajeno a la educación formal tradicional y supone una revaloración del trabajo y la experiencia como ámbitos de adquisición de competencias profesionales.

El surgimiento de la noción de competencia en el ámbito laboral responde a determinados cambios sociales. Según Mertens (1996), hay cuatro campos de transformación de la empresa y la economía capitalistas, generados en los 80, que lo justifican: la estrategia de generar ventajas competitivas en mercados globalizados que imponen la diferenciación de producción y mayores exigencias y complejidad a las organizaciones (de donde surge la noción de competencias clave, ver Prahalad y Hamel, 1990); la complejidad adquirida por la empresa como sistema abierto que exige "*capacidad de aprender*", competencia susceptible de utilizarse de manera intensa y que debe estar disponible permanentemente; la nueva forma de gestión de los recursos humanos que exige una "arquitectura social" integradora y competencias definidas conjunta y consensualmente entre la gerencia y el personal; y la relevancia de los actores sociales, de la producción y el Estado que exige a la empresa mejoras en la calidad de la capacitación (implementación de normas ISO 9000) y a los sindicatos, la decisión de intervenir sobre las tendencias restrictivas del empleo.

No es difícil comprender que en tal contexto de exigencias, predominantemente de tipo económicas, los sistemas educativos se ven forzados a asumir las llamadas reformas educativas como respuesta a la política neoliberal. Por tanto, la reflexión sobre el papel de la escuela en la formación profesional se torna un punto de análisis permanente en la discusión acerca de la relación entre Educación y Trabajo (Gallart y Jacinto, 1995).

Hoy se cuestiona fuertemente, desde la dimensión económica y el mercado del trabajo, el papel de los sistemas educativos, que ya no garantizan (con especialización técnica o profesional y años de escolarización) ni el sustento del desarrollo productivo y económico de las naciones, ni las vías para la inserción en la dinámica laboral.

Lo importante es que los trabajadores dispongan de las herramientas necesarias para aprender permanentemente en sus puestos de trabajo, aprovechar al máximo las opciones de capacitación y sus experiencias prácticas, y reelaborarlas críticamente con juicios y criterios propios a partir de sus recursos personales. Los sistemas educativos deberán cambiar su punto de mira, dejar de priorizar los resultados del aprendizaje para centrarse en el sujeto que aprende, individual y colectivo, inmerso en un contexto particular que siempre le plantea nuevas y complicadas exigencias de aprendizaje.

Bajo estos principios, la relación entre la escuela y la empresa ha de cambiar. Se impone aprovechar mejor las fortalezas de la escuela y los procesos educativos, las posibilidades que en ella se generan para articular una formación sistemática (basada en la relación entre competencias básicas, teorías científicas, tecnologías y reglas técnicas) con las condiciones y determinaciones históricas, sociales, culturales, políticas y económicas de los procesos de trabajo; dicha articulación es la que garantiza el aprendizaje continuo en el ámbito laboral (de Ibarrola, 1991).

Esta es una de las principales razones por las que Amelia Álvarez enfatiza la alternativa sociocultural a la educación, como enmienda total a los sistemas educativos que imperan hoy en las sociedades racionales-burocráticas (Álvarez, 1997), donde prevalece *“una educación identificada casi exclusivamente con el hecho escolar y no con la globalidad de la acción cultural, una educación centrada casi exclusivamente en conocimientos disciplinares y no en la globalidad del conocimiento humano, una educación cercenadora del flujo vital del sujeto en desarrollo y no integradora de los contextos por donde forzosamente debería transcurrir la acción educativa”* (Ibídem: 9).

Por su parte, la Asociación para la Innovación Organizativa y Social (INNOVA) insiste en el papel de la corresponsabilidad en la construcción o destrucción de un tipo de organización y de sociedad. *“En interacción con los demás, es*

*posible realizar proyectos significativos e innovadores en contextos tan complejos como los actuales. La **interdependencia** ya no es una opción sino una condición de **viabilidad**. Como lo es también la **integración** de las dimensiones tecnológicas, psíquicas, políticas y trascendentes. Aspectos cruciales para gestionar de forma **eficiente, efectiva y aceptable** nuestros roles y las actividades que contribuyen a la **finalidad organizativa**” (INNOVA, 2010: 2).*

Si embargo, la más común representación social del aprendizaje humano asume, como “supuestos incuestionables”, que aprender es un proceso individual resultante de la enseñanza, que tiene un principio y un fin, y que es mejor separarlo del resto de nuestras actividades. Sobre esa base se han diseñado disímiles programas de instrucción; se han organizado aulas para que los estudiantes puedan atender al profesor y centrarse en sus ejercicios lejos de las distracciones de su participación en el mundo exterior; y se han elaborado exámenes para que los estudiantes demuestren su conocimiento descontextualizado, que por demás deben enfrentar de manera individual porque colaborar constituye un fraude.

Con tales condicionantes es fácil entender porqué no todos los aprendizajes alcanzan el provecho aspirado y por el contrario muchos resultan frustrantes. Con demasiada frecuencia nos encontramos con personas que egresan de las instituciones escolares sintiendo que lo que allí le enseñaron les ha resultado irrelevante para su vida, que aprender es una tarea aburrida, demasiado ardua, y poco gratificante.

Esto, que es una realidad a nivel mundial, tiene también su expresión en la educación cubana, aun con todos los avances logrados (Carnoy, 2010) y el lugar privilegiado que ocupamos en el contexto latinoamericano². Estudios

² De acuerdo con un estudio realizado por el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación de la UNESCO en 14 países de la región, Cuba se sitúa en primer lugar en cuanto al logro de los indicadores establecidos. En dicho estudio se seleccionaron aleatoriamente 100 escuelas y 4000 alumnos de 3ro y 4to grado de primaria que fueron examinados en Matemáticas y Lenguaje. De una máxima calificación de 400 puntos, Cuba alcanzó 350, ubicándose en el primer lugar en un ranking cuya media de comportamiento fue de 250 puntos, cifra solo levemente superada por Argentina, Chile y Brasil (Datos publicados en la página 3 del periódico Granma del 12 de diciembre de 1998). También en la página 16 del Informe de seguimiento de la educación para todos en el mundo, publicado en 2004 por la UNESCO bajo la dirección de Christopher Colclough, se hace alusión a Cuba como país privilegiado en la región latinoamericana según datos de la Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe (OREALC) .

realizados por el Instituto Central de Ciencias Pedagógicas (ICCP) y el Proyecto de investigación “El cambio educativo en la secundaria básica” del Instituto Superior Pedagógico Enrique José Varona (ISPEJV) (referidos en Castellanos *et al*, 2002), ilustran fehacientemente como la escuela anula el protagonismo del que aprende, impone una lógica disciplinar separada de la vida y conduce sus procesos de manera reproductiva, tradicionalista y esquemática.

Así las cosas, es conocido, aunque cada año se publican menos, que los informes que elabora el MINED al finalizar cada curso escolar para dar a conocer los resultados de promoción, plantean serias deficiencias en torno al vencimiento de los objetivos básicos de las diferentes asignaturas en los distintos niveles de enseñanza. Para un buen porcentaje de los estudiantes tales objetivos son inalcanzables o mínimamente logrados; además, el análisis de las dificultades se torna demasiado cuantitativo, es decir, predominan los datos relativos a cuántos pueden o no, por ejemplo, leer al finalizar el primer grado, o calcular con exactitud en cuarto grado etc. sin profundizar en la calidad con que se alcanzan tales propósitos docentes. (Ver, por ejemplo MINED, 1992).

Una situación similar, aunque diferenciada en cuanto a los niveles de exigencia, se presenta también en la educación superior. Aún cuando esta se haya hecho cada vez más selectiva, igualmente aquí es muy cuestionado el grado de desarrollo que alcanzan los estudiantes en cuanto a la capacidad para procesar información y para organizar su propio proceso de aprender de un modo independiente, crítico y productivo (ver, informe del CEPES, 1994).

Desde hace décadas, investigaciones sobre la juventud cubana acerca de la composición de los grupos de jóvenes que egresan de las universidades según su raza, sexo y procedencia social, arrojan datos que revelan una *“tendencia a la formación de un sector profesional cada vez más reducido y en proceso de autorreproducción”* (Domínguez y Ferrer, 1996: 32). Situación que se mantiene en la actualidad, aún con las alternativas de estudios en centros municipales y con mayor convocatoria a los más diversos sectores juveniles³ (Castilla *et al*, 2010).

³ Según informe del MES (2009) en los últimos años se incrementó sensiblemente la oferta de carreras a toda la población juvenil, lo que representó 10 veces más plazas en los últimos 10 años (de 20 mil plazas en el 1998 a 200 mil en el 2007).

¿Por qué sucede esto? Sin disminuir el peso de factores sociales de orden macroestructural y funcional como pudieran ser el cambio de los patrones de movilidad social (Espina, 2003), las posibilidades de empleo, las ventajas y los riesgos del trabajo intelectual o las propias percepciones que tienen los jóvenes al respecto, el análisis de esta realidad nos lleva nuevamente a preguntarnos ¿qué papel ha jugado la escuela?, ¿ha preparado realmente a ese joven desde sus estudios primarios para sentirse competente y vencer el reto intelectual que impone una educación superior?

Las reformas educativas

Las ideas anteriores nos ubican de inmediato en las prioridades que exige la moderna sociedad a sus sistemas educativos. La Comisión Internacional para la Educación en el Siglo XXI de la UNESCO (Stavenhagen, 1998) plantea que los cuatro pilares de la educación deben atender a los principios siguientes: aprender a vivir juntos, aprender a conocer, aprender a hacer, y aprender a ser. Con semejante postura se refuerza la idea de que las reformas educativas deben revolucionar las formas de enfocar los aprendizajes que hoy se generan en las escuelas. Así, la “Declaración Mundial sobre Educación para Todos” de Jomtien, Tailandia, 1990, en su artículo 4º titulado «Concentrar la atención en el aprendizaje», plantea: *“Que el incremento de las posibilidades de educación se traduzca en un desarrollo genuino del individuo y de la sociedad depende en definitiva de que los individuos aprendan verdaderamente como resultado de esas posibilidades, esto es, de que verdaderamente adquieran conocimientos útiles, capacidad de raciocinio, aptitudes y valores. En consecuencia, la educación básica debe centrarse en las adquisiciones y los resultados efectivos del aprendizaje, en vez de prestar exclusivamente atención al hecho de matricularse, de participar de forma continuada en los programas de instrucción y de obtener el certificado final”* (citado en Toranzos, 1998).

La Organización de Estados Iberoamericanos Para la Educación, la Ciencia y la Cultura, se afilia a esta demanda mundial cuando expresa que entre los retos de la educación para los nuevos tiempos se encuentra la meta de enseñar a aprender. De modo que un informe publicado bajo el título “*Desafíos de la Educación*”, se refiere: *“enseñar a aprender es función ineludible de la escuela; los contenidos en este contexto deben considerarse como medios y fin. Fin en cuanto proveen de las capacidades necesarias para actuar en distintos*

dominios de la vida. Medio, en cuanto facilitan el aprendizaje para aprender, abstraer, sintetizar, y para buscar, organizar, relacionar y almacenar información. Simultáneamente la educación debe formar en un conjunto de actitudes de base como la curiosidad, el interés por buscar, la confianza en sí, el espíritu crítico, la responsabilidad y la autonomía. Estas capacidades son la base del conocimiento científico y además también pueden ser muy productivas en la vida laboral y cotidiana en general” (OIE, 1994).

El efecto más visible de la globalización en este sector viene dado por la aparición casi simultánea de las llamadas “Reformas Educativas”, primero en los países de mayor desarrollo y luego en los países del Tercer Mundo.

Los años 80 representaron un punto de viraje en la concepción de la educación en los EE.UU. Es famoso, el informe presentado en 1983 (gobierno de Ronald Reagan) al Congreso norteamericano bajo el título *“Una nación en peligro”*, por las resonancias que tuvo en la opinión pública norteamericana, que se alarmó sobremanera, ante el deterioro evidente de la educación en las escuelas, fundamentalmente públicas, y la amenaza de “quedar atrás” en comparación con otros países desarrollados, principalmente Japón y Alemania, e incluso la antigua URSS. A partir de ahí se promovió un plan de reformas y crecieron los estudios comparativos respecto al nivel de desempeño de los estudiantes norteamericanos en relación con los de los países citados. Esto abrió el camino para que el tema de la calidad de la educación se ubicara entre las prioridades del gobierno y permitió también el conocimiento y desarrollo de propuestas pedagógicas que rompían con la tradición conservadora de enfocar la educación.

Refiriéndose a este asunto, R. Sternberg señala, en su libro *Intelligence Applied*: *“durante la última década, hemos sido testigos de un declinar sin precedentes de las habilidades intelectuales de nuestros escolares, una declinación mostrada en las evaluaciones de las pruebas tales como el Test de Aptitudes Escolares(...) Algo en el sistema no está funcionando y los programas como los descritos anteriormente (se refiere aquí a los Programas “Filosofía para niños” de M. Lipman, y “Enriquecimiento instrumental” de R. Feuerstein) están provocando nuevos desarrollos para revertir el declinar de la ejecución intelectual de que hemos sido testigos recientemente”.* (Sternberg, 1986b, p. 21.

Una cuidadosa revisión de la producción científica, en la última década del siglo XX, de connotados teóricos en el campo de la educación en los EE.UU. hace evidente, la marcada preocupación por cambiar el estado de cosas imperantes. Se propone una renovación de las ideas y la práctica educativas que dé cabida a variados proyectos con el fin de desmistificar el tradicional argumento de la “escuela uniforme” y de promover una “instrucción centrada en el individuo”. De este modo prestigiosos psicólogos, como el caso de Howard Gardner, se pronuncian al respecto: *“... sugiero que, igual que deseamos tener un currículo central dominado por todos los alumnos, es posible crear un régimen educacional que explore la existencia de inteligencias múltiples. Entretanto la educación precisa trascender el conocimiento común. Igual que sería importante para todos los alumnos conocer la historia y la literatura de su patria, los principios físicos y biológicos que gobiernan al mundo, es no menos igualmente importante que ellos identifiquen sus fuerzas, busquen áreas en las cuales se sientan a voluntad y en las que puedan hacer muchas cosas”* (Gardner, 1995, p.176)

En este mismo orden de cosas se considera el libro de English y Hill *“Calidad total en la educación. La transformación de las escuelas en sitios de aprendizaje”*, como una herramienta vital para rediseñar la educación en los EE.UU. Las razones tienen que ver con la pretensión de estos autores de romper con la antigua obsesión de la educación norteamericana por la competencia, la normalización y el fracaso escolar, y encarar la “calidad total” de la educación desde la creación de los llamados “sitios de aprendizaje” (English y Hill, 1995); con los que rescatan la producción pedagógica de pensadores notables como Dewey y Deming y donde se promueve el aprendizaje reflexivo, el vínculo con la familia, la comunidad y los negocios durante el aprendizaje, orientándose hacia el desarrollo personal desde los propósitos del aprendiz.

El caso japonés es un punto de referencia evocado por muchos sistemas educativos del mundo desarrollado. Considerado el modelo ideal, en términos de eficiencia educativa, por los rendimientos que logran alcanzar sus estudiantes en un período de tiempo inferior al que se requiere en otras naciones, ha sido el objeto de valoración de varios teóricos. Se señalan a este modelo educativo algunas ventajas respecto a la posibilidad de llevar a vías de

hecho la responsabilidad social, legislada por el gobierno de la nación, de maximizar el potencial de aprendizaje del niño japonés (White, 1987), y donde la inteligencia individual representa un compromiso efectivo entre los individuos y la sociedad en que viven (Gardner, 1995). Tales compromisos aparecen en muchos niveles: individuo y familia; familia y escuela; escuela y trabajo; empleado y empleador; así, las competencias individuales son estimuladas por instituciones que encaran su desenvolvimiento en un contexto de total apoyo, pues la estructura del sistema educativo japonés se conecta con la confianza en el éxito profesional; no obstante, según Shimizu (citado en Gardner, 1995) las exigencias que plantean las universidades japonesas, en cuanto al nivel de competencia y propósitos, generan un nivel de estrés famoso en el mundo⁴.

El libro *“Currículum y aprendizaje. Un modelo curricular de aula en el marco de la Reforma”* (Román y Diez, 1989), es un excelente ejemplo de los cambios producidos en el sistema educativo español a raíz de las nuevas demandas económicas y sociales como vía para la integración al mundo europeo desarrollado, y que quedan legislados para todo el país en la conocida Ley de Ordenamiento del Sistema Educativo (LOSE). Aquí prima una concepción constructivista muy ajustada a los requerimientos del orden neoliberal que, aunque criticable por sus efectos ideológicos, rescata el papel del aprendizaje en el contexto de la educación escolar. Así, los principios psico-didácticos básicos que modelan el diseño curricular refieren: la necesidad de partir del desarrollo del alumno, asegurar la construcción de aprendizajes significativos, desarrollar el potencial de aprendizaje y subordinar el modelo didáctico al modelo de aprendizaje. Este, es tal vez, el modelo que más ha influido en el contexto de la educación latinoamericana.

El panorama latinoamericano de los años noventa, en el ámbito educativo, se ha cuajado de Reformas educativas en la mayor parte de los países de la región. Como consecuencia de las razones antes apuntadas, los gobiernos del área se han visto obligados a reestructurar sus sistemas educativos, sin que por ello se observen mejoras relevantes en la calidad de la educación que se ofrece. Aún cuando haya aumentado la cobertura, los maestros no están en condiciones de ofrecer una enseñanza con la eficiencia que se demanda, ni

⁴ Japón tiene uno de los mayores índices de suicidio infantil y juvenil generado, entre otras razones, por las exigencias educacionales y la competencia asociada a ello.

existen en el territorio los recursos indispensables para modernizar su infraestructura acorde con el desarrollo tecnológico de hoy.

México puede considerarse entre los primeros países de la región que asume la reforma educativa como política del estado. La llamada “Modernización Educativa” comenzó a gestarse en este país en 1989, las razones de esta decisión quedan claras en las palabras pronunciadas por el presidente de la República cuando presentó públicamente el Programa de Modernización Educativa: *“La modernización educativa es inevitable y necesaria. La revolución en los conocimientos y la intensa competencia mundial imponen hoy a las naciones realizar una seria reflexión y evaluación de sus sistemas educativos”* (SEP, 1989, p. III)

Otro ejemplo novedoso es la reforma colombiana. En su Constitución política y Ley General de la Educación se expresa el papel de la educación como *“una de las variables que requiere mayor atención, recursos y voluntad política, intelectual, empresarial y ciudadana”* (MEN, 1996, p. 7) y establece a través de la Resolución 2343 los lineamientos generales de los procesos curriculares y sus indicadores de logro. Esta es una concepción teórica bastante avanzada que trata de evaluar realmente la calidad de los aprendizajes de los alumnos desde diferentes dimensiones de desarrollo humano y no como mera cuantificación de rendimientos: *“La Resolución 2343 de 1996 señala horizontes de desarrollo integral humano tanto personal como grupal y social y tiene el propósito de orientar los procesos pedagógicos en las instituciones educativas. Refleja el tipo de educación que necesitamos en el mundo actual y el que anhelamos tener de acuerdo con los mayores conocimientos que poseemos hoy sobre el potencial humano y sobre sus posibilidades de crecimiento”* (MEN, 1996, p. 7).

Sin embargo, los buenos deseos se pierden en un contexto de muchas incertidumbres para los maestros, que no ven el modo de concretar en la práctica educativa tales aspiraciones. Esto se debe, en primer lugar, a la falta de una cabal comprensión de los procesos que se ponen en marcha a la hora de aprender (que constituyen la base para enseñar), y sobre todo por la carencia de un sistema de indicadores manipulables por el maestro que le permita evaluar el comportamiento de dichos procesos en sus alumnos.

Las críticas a las reformas educativas han sido muchas. La educación requiere, más que reformas, transformaciones (Lipman *et al*, 1992; Barr y Tagg, 1995; English y Hill, 1995; Freire, 1995). Sabido es que cuando las reformas se vuelven ineficaces, entonces aparecen nuevos enfoques compensatorios que convierten el proceso de mejoría en un ciclo vicioso de reformar las reformas infructuosas. Es por ello que Lipman se pregunta: *“Si hubiera que transformar el proceso educativo ¿qué criterios podrían usarse para establecer el nivel óptimo de utilidad que debería tener el nuevo plan? Podríamos decir que el objetivo global de esa transformación sería un sistema educativo de máximo valor intrínseco (en contraste con un sistema cuyos valores son puramente instrumentales y extrínsecos), de máximo sentido y racionalidad, y de unidad y coherencia metodológicas máximas.”* (Lipman *et al*, 1992, p. 51).

Peculiaridades en Cuba

El desarrollo de la Educación en Cuba, como política social oficialmente establecida desde el inicio de la Revolución, ha permitido potenciar los estudios sobre el aprendizaje. Es por ello que los mayores aportes al tema lo han ofrecido las ciencias de la educación y han sido los psicólogos educativos y los pedagogos los más prolíferos. Solo en la última década han comenzado a aparecer trabajos relativos al aprendizaje organizacional que incorporan, además de aquellos, a otros profesionales vinculados al mundo de la gerencia, la comunicación, la informática, la sociología y la psicología organizacional.

Sin embargo, aún con el camino recorrido como se verá más adelante, es posible afirmar que la Pedagogía y la Psicología aquí elaboradas necesitan de una propuesta teórica coherente acerca de la concepción con la que abordan el tema “aprendizaje”. Al respecto, Josefina López, señala la carencia de un sustento racional para muchas de las categorías básicas que integran el cuerpo teórico de la Pedagogía, entre las que se encuentra, por supuesto, la categoría aprendizaje. La confusión que se produce, dentro del argot pedagógico, entre esta y otras categorías como las de “asimilación” o “apropiación”, deja a los maestros, al decir de la doctora, sin saber cómo dirigir eso que se llama aprender⁵.

⁵ Esta idea la expresó la doctora Josefina López en el II Simposio Iberoamericano de Investigación y Educación, celebrado en La Habana en febrero de 1998, donde el Proyecto “Pedagogía Cubana” del Instituto Central de Ciencias Pedagógicas (ICCP), presentó una interesante mesa redonda bajo el título “Hacia una Pedagogía Cubana”. Once años después,

Los últimos decenios del siglo XX en Cuba se caracterizaron inicialmente por la adopción, a veces acrítica, de los postulados emanados de la Psicología soviética, que por demás nunca enfocó de una manera lo suficientemente explícita el tema, y la posterior aparición de otras “tendencias de moda”, asumidas como novedosas, pero pobremente valoradas y menos aún operacionalizadas.

Es por ello que Diego González, plantea la necesidad de *“trabajar en pro de una teoría sintética e integradora del aprendizaje, que asimile críticamente, reelabore e integre todo lo que la psicología mundial ha aportado en esta dirección”* (González, 2000: 124) y Gloria Fariñas (1999), convida a un “redescubrimiento de la Teoría del Aprendizaje” develando algunas direcciones de trabajo a fin de “hospedar” en la teoría de la formación por etapas de las acciones mentales (Galperin, 1965) lo mejor de la vasta cultura psicológica en el campo del aprendizaje y el desarrollo humanos.

De este modo, es a partir de los 90 que aparecen, como muestra del constante quehacer investigativo de nuestros profesionales, un grupo de propuestas que en el orden teórico comienzan a perfilar la postura de la Psicología Educativa cubana al respecto. Un denominador común para la mayoría de estas proposiciones tiene que ver con la prevalencia de una concepción del aprendizaje que se afilia más a un enfoque holístico, con fuerte énfasis en la dimensión personal por sobre los aspectos cognitivos que reclama, en términos económicos, la formación del capital humano, y que no aboga por la competitividad sino por la integración plena del individuo a la sociedad.

En ese ámbito se coloca la interpretación de la doctora Gloria Fariñas de las llamadas “Habilidades Conformadoras del Desarrollo Personal” (HCDP). La conceptualización que hace del aprendizaje trasciende los marcos estrechos del aprendizaje puntual, de determinados contenidos, para insertarse en una concepción más global acerca del desarrollo integral de la personalidad con base en los fundamentos teóricos del Enfoque Histórico - Cultural y la Psicología Humanista. Con su propuesta, la autora refiere haber encontrado en la categoría “habilidades” el punto de convergencia entre el quehacer de

conversando con la doctora me ratificó esta idea. Tal conversación tuvo lugar en el marco del Primer Encuentro Nacional por el X Aniversario de la Cátedra Vygotski, celebrado en diciembre de 2009.

psicólogos y maestros (Fariñas, 1995). Claro está que, desde los presupuestos teóricos antes apuntados, las habilidades son abordadas no de manera aislada como las trata la pedagogía tradicional, sino dentro del contexto de la personalidad y en su función de desarrolladoras de esta última, como los *“cimientos de aprender a aprender”* (Fariñas, 2005: 160).

Por otra parte, la interpretación que hace la doctora María Dolores Córdova del concepto “situación de aprendizaje” coincide plenamente con la posición que adopto para encontrar el marco adecuado donde formar competencias para la autorregulación del aprendizaje⁶. La perspectiva dialéctica humanista para la comprensión y facilitación del aprendizaje que la autora asume (Córdova, 1996), la concibe como un desarrollo del Enfoque Histórico - Cultural que rescata su aspecto humanista, planteado por Vygotski, pero que se fue diluyendo con los posteriores aportes de otros psicólogos soviéticos. La asunción de un enfoque personológico para comprender el aprendizaje tiene sus fundamentos en las Teorías de la Personalidad elaboradas por diferentes corrientes psicológicas como el humanismo norteamericano de Rogers, y la psicología marxista representada por Rubinstein y Shorojova, y que se caracterizan por el carácter holístico que impregnan al estudio de los fenómenos psicológicos, la focalización que hacen en la persona y el papel rector que le conceden a la categoría “personalidad” como eje alrededor del cual se estructuran las formas de comprender, interpretar, actuar y valorar las características de los sujetos. En Cuba los referentes más cercanos para la autora se conectan con las ideas de Alicia Minujín con su propuesta del “sistema autorregulado” para la educación (Avendaño y Minujín, 1985) y las conceptualizaciones sobre la personalidad elaboradas por Fernando González. Es precisamente este autor uno de los psicólogos cubanos que asume el aprendizaje como “proceso de comunicación”, priorizando en el análisis al sujeto que aprende desde una perspectiva que pretende rescatar la subjetividad individual a través de la categoría personalidad. Al respecto el autor nos dice, que el hecho de ubicar al aprendizaje en la subjetividad, tiene como implicaciones básicas explicarlo *“como un proceso diferenciado a nivel individual; una expresión integral del sujeto, resultante de la configuración de*

⁶ En Rodríguez-Mena *et al* (2004) se analiza ampliamente la categoría situación de aprendizaje en el contexto del Programa de formación de aprendices autorregulados en comunidades de aprendizaje.

un conjunto de elementos psicológicos diferentes; el resultado de una integración funcional de lo cognitivo y lo afectivo; una expresión intencional de un sujeto interesado en aprender” (González, F, 1995: 11).

Alberto Labarrere, desde un ángulo más puntual, como puede ser la valoración del papel del pensamiento en el análisis y autorregulación de la actividad cognoscitiva de los alumnos, se introduce en el estudio de uno de los contenidos básicos del aprendizaje escolar: la solución de problemas (Labarrere, 1994). Desde aquí, hace apuntes interesantes acerca de los mecanismos de la autorregulación en el plano metacognoscitivo y las diferentes estrategias empleadas por los alumnos en la solución de problemas, cuyas observaciones retomo de algún modo cuando presento las competencias para la autorregulación del aprendizaje.

Rogelio Bermúdez y Marisela Rodríguez, traen una interesante propuesta acerca de la elaboración de una metodología del aprendizaje. El enfoque personalógico, tal vez el más reiterado en la producción de los autores cubanos, sirve aquí para fundamentar la función de los diferentes componentes del proceso de enseñanza - aprendizaje. Se destaca el comportamiento diferente que ellos tienen desde la perspectiva del que aprende respecto a la del docente (Bermúdez y Rodríguez, 1996); sin embargo, considero que esta posición teórica requiere ganar en claridad y perfilar su operacionalización final para el uso efectivo por parte del docente.

Una revisión de las ponencias presentadas por autores cubanos a los Congresos Internacionales “Pedagogía” (que desde 1986 y hasta el 2009 ya suman once ediciones), permite afirmar que las propuestas de intervención pedagógica para elevar la eficiencia de la educación, y con ello la calidad del aprendizaje de los estudiantes, son múltiples; sin embargo, pocas alcanzan un grado de fundamentación teórica y metodológica lo suficientemente plausibles para ser aplicadas con éxito fuera de la experiencia puntual que se describe. Las más sistematizadas tienen que ver con algunos de los Proyectos de Investigación y Desarrollo que florecieron en los 90, insertados en la tendencia que a escala mundial se gestó en muchos lugares del planeta, conocida como “enseñar a pensar”⁷. Proyectos como ARGOS, GIDEC, ODISEO, PRODAPER,

⁷ El libro de Nickerson; Perkins y Smith (1990) es un valioso documento a consultar para cualquier interesado en informarse acerca de esta variedad de programas que privilegian el

PRYCREA y TEDI, entre otros, aunque trataron indirectamente la problemática del aprendizaje, al concentrar sus estudios en temas afines como la inteligencia, el pensamiento, la creatividad y el talento, ofrecieron interesantes aristas del asunto⁸.

Ya en pleno siglo XXI, en el escenario educativo cubano surgen nuevas propuestas, que de una manera intencionada plantean modelos teóricos y metodológicos sobre el aprendizaje como guías para el accionar de nuestros educadores. Tales son los casos de las concepciones sobre el “aprendizaje interno y externo” del doctor Diego González (2000), el “aprendizaje formativo” de la doctora Raquel Bermúdez (2001), el “aprendizaje desarrollador” de la doctora Doris Castellanos (2002) y los “criterios básicos para favorecer el aprendizaje” de la doctora América González (2003). Igualmente resultan interesantes y congruentes con la propuesta de mi programa los “nodos de aprendizaje” elaborados por Alberto Labarrere (2006).

Diego González, desde una visión psicológica, que rescata el papel de la actividad a la manera de Leontiev y la dinámica de lo interno y lo externo de Rubinstein, define al aprendizaje como *“la génesis, transformación y desarrollo de la psiquis y del comportamiento que ella regula en función de la actividad, o sea, de la interacción del sujeto con su medio”* (González, 2000: 124). Acertadamente resalta que este surgimiento y modificación de los procesos psíquicos y el comportamiento se producen tanto en las facetas afectivas como cognitivas, lo que implica que no solo se aprenden conocimientos, hábitos y habilidades sino también sentimientos, necesidades y rasgos volitivos, entre otras tantas cosas.

La concepción de Raquel Bermúdez sobre el “aprendizaje formativo” toma como fuentes principales al enfoque histórico cultural y a la corriente humanista en psicología. Lo define *“como proceso personalizado y consciente de apropiación de la experiencia histórico social que ocurre en cooperación con el maestro y el grupo en situaciones diseñadas del proceso de enseñanza-*

desarrollo del pensamiento durante la enseñanza.

⁸ En Rodríguez-Mena (1999) aparece un resumen de los aportes de estos proyectos a los estudios sobre el aprendizaje. Para mayor información consultar: (ARGOS: Castellanos, 1991; Lorenzo, 1996; Labarrere, 1996, 1997) (GIDEC: Jardinot, 1997; Márquez, 1998) (ODISEO: Ortega, 1997, 1998; Suanez, 1997, 1998; Suanez y Ortega, 1998) (PRODAPER: Urquijo, 1996) (PRYCREA: González, 1994a, 1994b, 1996, 1997; González *et al*, 1995; D’Angelo, 1996, 1998a; Rodríguez - Mena, 1997; García, 1998) (TEDI: Rico, 1996; Silvestre, 1997; Zilberstein,

aprendizaje, en el cual el alumno transforma la realidad y se transforma a sí mismo, siendo responsable de ese proceso y de su resultado” (Bermúdez, 2001: 214). Desde la propia definición se resaltan los rasgos que lo caracterizan: personalizado, consciente, transformador, responsable, cooperativo. Se enfatiza en su carácter desarrollador, dirigido al crecimiento personal del estudiante, en tanto formador de una personalidad autorregulada. Sin embargo, resulta un tanto contradictoria la manera en que se explica la relación entre los “procesos de aprendizaje” y los “procesos formativos”, entendidos estos últimos como los que propician el desarrollo psíquico. Contrariamente a las tesis vygotskianas, la autora los coloca en paralelo, transcurriendo en el mismo tiempo y espacio. Otro aspecto que puede confundir es el propio uso del término “formación”, igualado aquí a desarrollo. Más adelante, en la segunda parte de este trabajo explicaré mi posición al respecto.

El aprendizaje desarrollador⁹ de Doris Castellanos se sustenta básicamente en la tesis establecida por Vygotski de que el aprendizaje antecede al desarrollo psíquico. Esta concepción también se apoya en las ideas de Leontiev sobre el proceso de hominización y el papel de la actividad. La propuesta conceptual se hace a partir de establecer una serie de presupuestos iniciales para abordar la comprensión del aprendizaje que permite una amplia caracterización del proceso, donde se mezclan también ideas provenientes de las corrientes humanistas y constructivistas en Psicología. La definición del aprendizaje desarrollador expresa que *“...es aquel que garantiza en el individuo la apropiación activa y creadora de la cultura, propiciando el desarrollo de su auto-perfeccionamiento constante, de su autonomía y autodeterminación, en íntima conexión con los necesarios procesos de socialización, compromiso y responsabilidad social”* (Castellanos et al, 2002: 34) y establece tres criterios básicos para identificarlo (desarrollo integral de la personalidad, movimiento hacia la independencia o autorregulación, capacidad para aprender durante toda la vida) así como tres dimensiones, cuya interacción dialéctica puede provocarlo (activación-regulación, significatividad y motivación para aprender).

1997)

⁹ La autora también refiere el carácter desarrollador de la enseñanza y del proceso de enseñanza – aprendizaje. Para los efectos del tema que me ocupa solo me referiré a las concepciones referidas al aprendizaje.

Aunque coincido en gran medida con los fundamentos teóricos sobre los que se erige esta concepción del aprendizaje (muchos de ellos son también mis referentes para caracterizar al aprendizaje y entender los procesos de su autorregulación) siento que es una definición que describe un producto: lo que se quiere lograr; pero que deja fuera el carácter distintivo del proceso, su esencia como potencial para instaurar lo nuevo en el que aprende desde acciones anticipadoras. Tanto en la definición como en los criterios y dimensiones del aprendizaje desarrollador, el papel del otro, aspecto clave en la concepción mediatizadora del aprendizaje para el desarrollo humano que siempre enfatizó Vygotski, queda diluido, invisible.

Adjetivar al aprendizaje (léase desarrollador, formativo, reflexivo¹⁰) puede ser un tanto contraproducente si aceptamos la idea de la diversidad de aprendizajes existentes (por sus intenciones, contenidos, procedimientos, condiciones...) Se podría caer entonces en una dicotomía innecesaria entre estos tipos de aprendizaje y otros que entrarían en los rangos correspondientes de no desarrolladores, no formativos o irreflexivos. Comparto más la idea de Labarrere de concebir el proceso como un *“aprendizaje para el desarrollo (...) aquel que prepara al sujeto para diseñar, conducir y valorar procesos de desarrollo”* (Labarrere, 2000: 29).

América González, fundamenta su concepción de los métodos PRYCREA a través de una serie de “criterios básicos” que sitúan al aprendizaje como proceso central en la educación escolar. Al respecto refiere los criterios *“del coprotagonismo del que aprende (...) de la significatividad del aprendizaje (...) de la interacción y el diálogo como condiciones del aprendizaje (...) del aprendizaje de esencias versus cobertura de información”*. (González, 2003: 25). Tales criterios, que son muy acertados aunque no abarcan todas las dimensiones del complejo proceso que es aprender, se sostienen en la producción teórica de autores tan diversos como Vygotski, Freire, Bruner, Ausubel, Piaget, Delval y Lipman.

Por su parte Labarrere, analizando el tipo de formación que demanda los tiempos actuales, refiere la necesidad de una enseñanza y aprendizaje para la incertidumbre, la variabilidad, la ambigüedad y el desequilibrio. Propone cuatro

¹⁰ Además de los autores citados se pueden consultar los trabajos de Velázquez *et al*, 2007 sobre aprendizaje reflexivo

nodos de aprendizaje en los que debería centrarse la enseñanza en las escuelas desde una perspectiva compleja: 1- el aprendizaje y la enseñanza para la orientación y la descentración, 2- el aprendizaje y la enseñanza para la proyección, 3- el aprendizaje y la enseñanza para operar en el desequilibrio y la incertidumbre, y 4- el aprendizaje y la enseñanza para el autoconocimiento y la autotransformación, todos ellos en consonancia como mi idea acerca de las competencias requeridas para autorregular el aprendizaje.

Desafortunadamente la mayoría de las propuestas reseñadas, que son el resultado de estudios profundos y aplicaciones prácticas en espacios educativos concretos tan importantes como la formación de los docentes, no han traspasado las fronteras de los ámbitos de acción profesional de sus autoras y han sucumbido en algunos casos al cambio de los programas curriculares de la institución en que fueron gestados.

Consideraciones finales

El análisis de tales aspectos y de la filosofía que sustenta el problema de la calidad de los aprendizajes, puede llevarnos a consideraciones medulares acerca de la función de los sistemas formativos al respecto, de la capacidad del personal formador para asumir el rol de evaluador de la calidad de los aprendizajes (que no significa solamente evaluar el resultado sino monitorear el proceso), y sobre todo, de la disponibilidad de criterios e indicadores pertinentes para emitir juicios valorativos acertados.

Alcanzar verdaderos aprendizajes requiere una transformación sustancial y efectiva de tales sistemas formativos. La transformación, que no deberá confundirse nunca con simples reestructuraciones, tiene implicaciones de diferente naturaleza: sociológicas, psicológicas y pedagógicas (Rodríguez-Mena, 2002).

Desde el punto de vista sociológico:

1- Las instituciones formadoras, como escenario de los aprendizajes, deben cambiar:

- de un espacio de reproducción a un espacio de creación.
- de un contexto de normativas a un contexto de participación.
- de un terreno de competencia a un terreno de cooperación
- de un sitio centrado en el maestro a un sitio centrado en las relaciones entre los actores que intervienen en la trama de aprender.

2- La educación, como mediadora en los aprendizajes, debe cambiar:

- de un medio para reproducir la sociedad a una palanca para el cambio social.
- de mecanismo cultural para asimilar al aprendiz a un mecanismo efectivo para que el aprendiz asimile la cultura.
- de proveedora de experiencias monoculturales a proveedora de experiencias multiculturales.
- de instrumento que promueve la uniformidad a facilitadora de la diversidad.

Desde el punto de vista psicológico:

1- La comprensión del aprendizaje ha de cambiar:

- de una definición unitaria a la aceptación de la idea de la existencia de múltiples aprendizajes.
- de su centración en el cambio de conductas a la visualización de la transformación constructiva de la persona que aprende.
- de su ubicación en lo estrictamente individual a su redimensión socializadora.

2- El papel del que aprende ha de cambiar:

- de receptor de información a productor y evaluador del conocimiento.
- de sometido al poder del conocimiento a dominador del poder que significa conocer.
- de aspirar a la competencia como fin a emplearla como medio para aprender más.
- de sometido al control externo a persona autorregulada.

Desde el punto de vista pedagógico:

1- La enseñanza ha de cambiar:

- de estabilizadora a problematizadora.
- de una didáctica para el aprendizaje a una didáctica desde el aprendizaje.
- del empleo de estrategias homogéneas a la utilización de variedad como reconocimiento de las diferencias.
- de la evaluación de productos al monitoreo de los procesos.
- del programa cerrado regido por la "ingeniería curricular" al programa abierto regido por los valores humanos.

2- El formador debe cambiar:

- de transmisor a consejero y tutor.
- de inquisidor a promotor de la indagación.
- de observador externo a observador participante.

La época actual, de acuerdo con sus reclamos de elevación de la calidad de la formación en todos los espacios donde ella transcurre, constituye un momento muy oportuno para el abordaje de estudios profundos acerca del aprendizaje. Hoy se habla de un cambio paradigmático que favorece a todas luces al aprendizaje: El llamado “Paradigma del Aprendizaje” (Barr y Tagg, 1995) debe reemplazar de una vez al “Paradigma de la Enseñanza”. Una comprensión de esta nueva visión de la educación, indica, según estos autores, la necesidad de ir sustituyendo conceptos: el término “programa académico” debe ser renovado por el de “programas de aprendizaje”; la palabra “alumno” debe ser sustituida por la de “aprendiz”; las “aulas” por “sitios de aprendizaje”; asimismo, en lugar de “calidad educativa” se deberá hablar de “aprendizaje de calidad”.

Adoptar el “Paradigma del Aprendizaje” no significa encontrar la respuesta a todas las problemáticas importantes, pues no se debe desconocer que es un gran desafío superar las limitaciones de las actuales teorías del aprendizaje, que considero, dan una visión muy parcial y técnica (psicológica) del asunto y carecen de la sistematización necesaria para orientarnos acerca de cómo aprender.

El aprendizaje permanente nos pone ante la necesidad de preparar a las personas para que puedan aprender por sí mismas, de dirigir su propio aprendizaje a través del dominio consciente de sus recursos para construir objetivos, definir los procedimientos necesarios, emplearlos y evaluar sus efectos atendiendo a las condiciones del medio y a las suyas propias.

Evidentemente la Sociedad del Conocimiento está generando nuevas necesidades en los campos de la formación y el aprendizaje a nivel social, institucional, grupal e individual. De procesos meramente reproductivos han pasado a ser concebidos como instrumentos estratégicos para la innovación y el cambio en todos los niveles señalados. Ellos son imprescindibles a la hora de desarrollar el capital intelectual e intangible y constituyen piezas clave en la configuración de organizaciones con capacidad de autodesarrollo coevolutivo, donde la autogestión de los procesos, entre ellos los que producen

conocimiento y valores organizacionales compartidos, así como la capacidad proactiva, crítica y creativa, resultan ingredientes indispensables.

El reto está en crear conocimiento y saber gestionarlo en bien de la sociedad. Esto significa que el desarrollo tecnológico no puede ser concebido al margen del progreso social. Se impone emplearlo como herramienta para enfrentar la desigualdad y la marginación, como generador de equidad en complemento de la competitividad, lo que exige concebir la educación y el trabajo como ámbitos integrados y potenciadores de tales efectos y reconocer el papel relevante de la formación y el aprendizaje en las organizaciones desde su naturaleza eminentemente social (Vygotski, 1982).

¿Qué pasaría si, como dice Wenger (2001), cambiásemos la actual perspectiva del aprendizaje y lo colocásemos en su real lugar: el contexto de nuestra propia experiencia de participación, de ser y devenir en el mundo; si lo aceptásemos como una parte inevitable de nuestra naturaleza humana, como sustentador de vida; si lo asumiésemos como un fenómeno esencialmente social que reafirma nuestra propia naturaleza como seres sociales?

Referencias bibliográficas.

- Álvarez, A. (1997): "Los desafíos de una educación basada en la cultura". En A. Álvarez (Ed.) *Hacia un currículum cultural: la vigencia de Vygotski en la educación*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Amar, A. D. (2002): *Managing Knowledge Workers: Unleashing Innovation and Productivity*. Westport, CT: Quorum Books.
- Avendaño, R. y A. Minujín. (1985): *Una escuela diferente*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Barr, R y J, Tagg (1995): "From teaching to learning. A new paradigm for undergraduate education". En *Change*. Vol 27, No 6.
- Bermúdez, R. (2001): "Aprendizaje formativo. Una opción para el crecimiento personal". En *Revista Cubana de Psicología. Volumen 18, No.3*, pp. 214-226.
- Bermúdez, R y M, Rodríguez. (1996): *Teoría y Metodología del aprendizaje*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Carnoy, M. (2010): *La ventaja académica de Cuba. ¿Por qué los estudiantes cubanos rinden más?* México: Fondo de Cultura Económica.

- Castell, M. (1996): "The Rise of the Network Society". Volumen I de la obra *The Information Age: Economy, Society and Culture*. Malden, Massachusetts: Blackwell Publishers Inc.
- Castellanos, D.; B. Castellanos.; J.L. Llivina.; M. Silverio.; C.R. Cápiro y C. García (2002): *Aprender y enseñar en la escuela: Una concepción desarrolladora*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Castilla, C.; M. I. Domínguez y D. Quintana. (2010): *Orientación Profesional de los jóvenes hacia el trabajo científico-técnico en Cuba*. (Informe de investigación). La Habana: CIPS.
- Cebrián, J. L. (1998): *La red. Informe al Club de Roma*. Madrid: Taunus.
- CEPES Colectivo de autores. (1994): *Particularidades del joven universitario en el contexto institucional*. Informe de investigación [inédito]. Universidad de La Habana: CEPES.
- Córdova, M. D. (1996): *La estimulación intelectual en situaciones de aprendizaje*. Tesis de doctorado. La Habana: Facultad de Psicología, UH.
- Corral, R. (1999): "El dilema cognitivo - afectivo y sus fundamentaciones históricas". Revista *Crecemos*. Puerto Rico Año 5. Núm. 1 p. 28-32.
- de Ibarrola, M. (1991). *Las relaciones y la cooperación entre la enseñanza técnica y profesional de nivel medio y la industria en México*. México: UNESCO-OREALC.
- Delors, J. (1996): *La educación encierra un tesoro*. Madrid: UNESCO-Santillana.
- Domínguez, M. I. y M. E. Ferrer. (1996): *Integración social y juventud en Cuba. Reflexión teórica y aproximación empírica*. [Resultado de Investigación] La Habana: CIPS.
- Druker, P (1995): *La sociedad postcapitalista*. Buenos Aires: Editorial Sudamericana,
- English, F y J. Hill. (1995): *Calidad total en la educación. La transformación de las escuelas en sitios de aprendizaje*. México: EDAMEX S. A.
- Espina, M. (2003): "Reajuste y movilidad social en Cuba". En *Sociedad cubana actual. Retos y transformaciones*. La Habana: Editorial de Ciencias Sociales.

- (2004): "Humanismo, totalidad y complejidad. El giro epistemológico en el pensamiento social y la conceptualización del desarrollo". En Linares, C.; P. E. Moras y Y. Rivero (Compiladores) *La participación. Diálogo y debate en el contexto cubano*. La Habana: CIDCC Juan Marinello.
- Fariñas, G. (1995): *Maestro. Una estrategia para la enseñanza*. La Habana: Editorial Academia.
- (1999): "Hacia un redescubrimiento de la Teoría del Aprendizaje" En *Revista Cubana de Psicología*. Volumen 16, No.3, pp. 227-233.
- (2005): *Psicología, Educación y Sociedad. Un estudio sobre el desarrollo humano*. La Habana: Editorial Félix Varela.
- Freire, P. (1995): *Pedagogía del oprimido*. Lima: Editorial Lima S. R. L.,
- Gallart, M. A. y C. Jacinto. (1995): "Competencias laborales: Tema clave en la articulación educación trabajo". En *Boletín de la Red Latinoamericana de Educación y Trabajo*, año 6, No.2, Buenos Aires: CIID-CENEP.
- Galperin, P. Ya. (1965): *Resultados fundamentales de las investigaciones sobre la formación de las acciones mentales y los conceptos*. Moscú: Ed. M. G. Y
- Gardner, H. (1995): *Inteligências Múltiplas. A Teoria na Prática*. Porto Alegre: Artes Médicas,
- González, A. (2003): *Creatividad y métodos de indagación. Aplicaciones en Ciencias y Humanidades*. La Habana: Editorial Academia.
- González, D. J. (2000): "Una concepción integradora del aprendizaje humano". En *Revista Cubana de Psicología*. Volumen 17, No. 2, pp. 124-130.
- González, F. (1995): *Comunicación, personalidad y desarrollo*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Gore, E. (2004): *La educación en la empresa. Aprendiendo en contextos organizativos*. Buenos Aires: Granica.
- Heidenreich, M. (2004): "Knowledge-Based Work: An International Comparison." *Management International*, Vol. 8, No. 3, pp. 65-80.
- INNOVA (2010): *Convocatoria al Decimotercer Seminario Internacional "LIDERAZGO, INNOVACIÓN y MANAGEMENT. Experiencias en transformación"*. Barcelona. INNOVA Asociación para la Innovación organizativa y social. (Versión digital, en castellano)

- Labarrere, A. (1994): *Pensamiento. Análisis y autorregulación en la actividad cognoscitiva de los alumnos*. México: Ángeles Editores.
- , (2000): "Aprendizaje para el desarrollo". En *Revista Cubana de Psicología*. Volumen 17, No.1, pp. 28-36.
- Lage, A. (2000): "Las Biotecnologías y la Nueva Economía: Crear y valorizar los bienes intangibles". *Biotecnología Aplicada* 17 pp. 55-61
- Lipman, M; A. M, Sharp y F, Oscanyan. (1992): *La Filosofía en el aula*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- MEN. (1996): Resolución número 2343 de junio de 1996. Ministerio de Educacional Nacional. República de Colombia, Santafé de Bogotá.
- Mertens, L. (1996): *Competencia laboral: sistemas, surgimiento y modelos*, Montevideo: Cinterfor/OIT.
- MINED. (1992): Estudio del fracaso escolar. Informe resumido. La Habana: ICCP.
- Morín, E. (2000): *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Naisbitt, J. (1982): *Megatrends: ten news directions transforming our lifes*. New York: Warner Books.
- Nickerson, R; D. Perkins y E. Smith. (1990): *Enseñar a pensar. Aspectos de la aptitud intelectual*. Barcelona: Paidós.
- OIE (1994): "Desafíos de la nueva educación". En *Lecturas de Educación y Trabajo*, No 2. Santiago, Buenos Aires y México D.F. Unesco - Oficina Regional para América Latina y el Caribe y CIID-CENEP Red Latinoamericana de Educación y Trabajo.
- Pozo, J. I (1996) *Aprendices y maestros*. Madrid: Alianza Editorial S.A,
- Prahalad, C.K. y G. Hamel. (1990): "The core competence of the corporation". *Harvard Business Review*, 90, 3, pp. 47-64.
- Pyöriä, P. (2005): "The Concept of Knowledge Work Revised." *Journal of Knowledge Management*, Vol. 9, No. 3, pp. 116-127.
- Rodríguez-Mena, M. (1999): PRYCREA: *Una Aproximación a la elaboración de criterios psicopedagógicos para la identificación de los aprendizajes de calidad y su potenciación*. [Resultado de Investigación], La Habana: CIPS.

- (2002): "¿Se aprende en las escuela? Retando a la Educación." En *Revista Temas*, No 3, pp.18-26.
- Rodríguez-Mena, M; I, García, R, Corral, C, Lago (2004): *Aprender en la empresa. Fundamentos sociopsicopedagógicos del Programa de Formación de Aprendices Autorregulados en Comunidades de Aprendizaje*. La Habana, Editorial Prensa Latina.
- Román, M y E Diez (1988): *Inteligencia y potencial de aprendizaje: evaluación y desarrollo*. Madrid: Editorial Cincel S. A.
- SEP. (1989): Programa para la Modernización Educativa 1989-1994. Secretaría de Educación Pública. Poder Ejecutivo Federal, México.
- Spero, J (1996): "The challenge of globalization" US Department of State Dispatch 7:40, pp 481-484
- Stavenhagen, R. (1998): Educación para el cambio y el compromiso social e internacional. III Simposium internacional Educación para el siglo XX, París.
- Sternberg, R. (1986): *Intelligence Applied*. Orlando, Florida: Harcourt Brace Jovanovich, Publisher,
- Toranzos, L. (1998): "El problema de la calidad en el primer plano de la agenda educativa". Biblioteca Virtual de la OEI. Educación Técnico Profesional. Cuaderno de Trabajo 1.
- UNESCO (1994): *Declaración Mundial sobre Educación para Todos y Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje*. Aprobados por la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos (Jomtien, Tailandia, marzo de 1990). Paris: UNESCO
- UNESCO (2010): *Knowledge Divides. World Social Science Report (Summary)*. Paris: UNESCO Publishing and the International Social Science Council (ISSC). The Report is available on line at: www.unesco.org/shs/wssr and www.worldsocialscience.org
- Velázquez, E. A.; L.G. Ulloa y J.L Hernández. (2007): "Hacia el aprendizaje reflexivo en la formación del personal docente". En *Varona. Revista científico – metodológica del ISPEJV*, No 44, pp. 14-17
- Vygotski, L. S. (1987): *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. La Habana: Editorial Científico Técnica.

- Wenger, E. (2001): *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona: Paidós.
- White, M. (1987): *The Japanese educational challenge: A commitment to children*. New York: Free Press.