

ESTUDIOS SOCIOCULTURALES Y DE EDUCACIÓN:

*Puentes investigativos para
(re)pensar desafíos actuales*



Andresa Sartor Harada
Yaneidys Arencibia Coloma
(Organizadoras)

Estudios Socioculturales y de Educación: Puentes investigativos para (re)pensar desafíos actuales

Grupo de Investigación Formación, Interculturalidad e
Innovación en Educación
Universidad Internacional Iberoamericana – México.

Centro de Estudios Sociales Cubanos y Caribeños
Universidad de Oriente – Cuba.



2021

© Editora Karywa – 2021

São Leopoldo – RS

editorakarywa@gmail.com

<http://editorakarywa.wordpress.com>

Conselho Editorial

Dra. Adriana Schmidt Dias (UFRGS – Brasil)

Dra. Claudete Beise Ulrich (Faculdade Unida – Brasil)

Dr. Cristóbal Gnecco (Universidad del Cauca – Colômbia)

Dra. Delia Dutra da Silveira (UDELAR, CENUR, L.N. – Uruguai)

Dr. Eduardo Santos Neumann (UFRGS – Brasil)

Dra. Eli Bartra (UAM-Xochimilco – México)

Dr. Ezequiel de Souza (IFAM – Brasil)

Dr. Moisés Villamil Balestro (UNB – Brasil)

Dr. Raúl Fornet-Betancourt (Aachen – Alemanha)

Dr. Rodrigo Piquet Saboia de Mello (Museu do Índio – Brasil)

Dra. Tanya Angulo Alemán (Universidad de Valencia – Espanha)

Dra. Yisel Rivero Báxter (Universidad de la Habana – Cuba)

Capa: Zulay Lolín Cabrera

S25e Sartor Harada, Andresa; Arencibia Coloma, Yaneidys (Orgs.)

Estudios socioculturales y de educación: puentes investigativos para (re)pensar desafíos actuales. [e-book] / São Leopoldo: Karywa, 2021.

155p. : il.

ISBN: 978-65-86795-10-3

1. Educación; 2. Pedagogía; 3. Prácticas de enseñanza; 4. Aprendizaje; I. Andresa Sartor Harada. II. Yaneidys Arencibia Coloma.

CDD 370

PRÓLOGO

Audere est facere
Atreverse es hacer (proverbio latín)

El entramado de las Ciencias Sociales es el telón de fondo para una comprensión de la condición humana como presupuesto esencial contemporáneo, y es precisamente en esta encrucijada que el texto *Estudios socioculturales y de educación: puentes investigativos para (re) pensar desafíos actuales*, viene a revelar una nueva perspectiva del acontecer de las ciencias.

Esta obra, resultado de la integración de resultados científicos de científicos de la Universidad Internacional Iberoamericana (México) y la Universidad de Oriente (Cuba), posee el principal objetivo de ofrecer una comprensión interrelacionada de los elementos que concurren e influyen en la sociedad. Para científicos del campo de la investigación social es más factible establecer puentes entre diferentes áreas de conocimiento y ofrecer soluciones a los desafíos sociales que se presentan desde una mirada holística.

La evolución del conocimiento en Ciencias Sociales pasa, obligatoriamente, por la transversalidad y el pensamiento interdisciplinar. En esta obra se reflexiona acerca de la construcción social y de los desafíos actuales desde diferentes vertientes, tales como educación, cultura y sociología.

El análisis de la obra ubica preferentemente dos miradas. La primera, la relación humanidad-cultura donde la visión de una ciudad musical sugiere la huella de la musicalidad no sólo como arte sino desde su recepción en modos de sentir y actuar la realidad, al mismo tiempo que teje y entreteje una urdimbre de historias solo posibles desde la renovación que se propone en la historiografía. No se trata de una mirada lineal y congelada a los procesos sociales, sino desde la propia complejidad de estos para ofrecer las miradas plurales a los problemas conceptuales de las urgencias cotidianas.

Resulta interesante el abordaje a dos temas recurrentes comunicación y el papel de la mujer en las ciencias a través de su protagonismo con un impacto histórico reconocido en la localidad.

La otra mirada es desde la relación educación-sociedad donde desde el análisis de los currículos y la evaluación de los procesos universitarios apuntan hacia una cultura escolar como cosmovisión holística de la interpretación de esa relación mayor que subyace en toda la obra: la relación humanidad – sociedad – cultura.

Sirva pues, la lectura de esta obra para, desde la reflexión que condiciona su lectura, para enfrentar los desafíos actuales desde las convergencias diversas que nos sugiere lo sociocultural.

Dra. Nitza M. Bonne Galí
marianitza155@gmail.com

ÍNDICE

DESAÍOS DE LA EDUCACIÓN EN EL SIGLO XXI: ALGUNAS REFLEXIONES..... 3

Viviane Sartori, Yoanky Cordero Gómez, Fernanda Fauth

LA EVALUACIÓN EDUCATIVA EN CONTEXTOS DE EDUCACIÓN SUPERIOR.. 17

Andresa Sartor Harada, Juliana Azevedo Gomes, Claudia Hoyos

**GENERACIÓN FUNDADORA DE LAS CIENCIAS EN SANTIAGO DE CUBA: UNA
MIRADA DESDE EL GÉNERO EN LA “DOBLE PERIFERIA” 30**

Giovanni L. Villalón García, Rosaida Savigne Sánchez

**DESAÍOS ACTUALES EN LA EDUCACIÓN UNIVERSITARIA. PROCESOS QUE SE
(RE)INVENTAN 43**

Deysi Emilia García Rodríguez, Alexander Armando Cordovés Santiesteban

**LA PROBLEMÁTICA DE LAS GENERACIONES: ASPECTOS CONCEPTUALES
DESDE KARL MANNHEIM A PIERRE BOURDIEU 56**

Yansy Sánchez Fernández

**LA SOCIOLOGÍA DE LA COMUNICACIÓN Y LA CONSTRUCCIÓN SOCIAL DE
LOS PROBLEMAS PÚBLICOS: MIRADAS A SU COMPLEJIDAD 71**

Yánder Castillo Salina

**(RE)PENSAR EL CURRÍCULO: DE NARRATIVAS INSTITUIDAS A EMERGENTES
PARA UN CURRÍCULO COMUNITARIO INTERCULTURAL..... 84**

Oscar Ulloa Guerra, Ramón Rivero Pino, Ileana Alea Castillo

**EL COMPORTAMIENTO DE INGESTA CALÓRICA: UNA DECISIÓN EMOCIONAL
QUE PONE EN RIESGO HÁBITOS DE VIDA SALUDABLE..... 98**

María Elena Pérez-Ochoa, Ricel Martínez Sierra

**DE LA SOCIOLOGÍA HISTÓRICA DEL CONOCIMIENTO CIENTÍFICO PARA LA
HISTORIA DE UNA TEORÍA DEL ARTE EN CUBA. ¿PENSAMIENTO CULTURAL
EN EL CARIBE? 113**

Yaneidys Arencibia Coloma

**LA CIUDAD DE SANTIAGO DE CUBA: COMPONENTES PARA UNA
DECLARATORIA DE CIUDAD MUSICAL EN EL ENTRAMADO SOCIOLÓGICO ...127**

Alicia de la C. Martínez Tena, Marcos A. Campins Robaina, Elpidio Expósito García

**LA HISTORIOGRAFÍA CUBANA ENTRE LA RENOVACIÓN Y LA
RESPONSABILIDAD CIENTÍFICA Y ÉTICA DE LOS HISTORIADORES.....140**

Israel Escalona Chadez

SOBRE LAS ORGANIZADORAS154

DESAFÍOS DE LA EDUCACIÓN EN EL SIGLO XXI: ALGUNAS REFLEXIONES

*Viviane Sartori**, *Yoanky Cordero Gómez***, *Fernanda Fauth****

Resumen: Los desafíos de la educación en el siglo XXI son muchos, innegables, irrefutables, reales y acentuados hoy por la pandemia COVID-19, pensar cómo resolverlos permitirá reflejar las dinámicas de la actual sociedad en las escuelas. En este sentido proponemos, a partir de nuestra experiencia, el trabajo con cuatro aspectos esenciales: la tecnología como recurso educativo, el aprendizaje autodirigido, el trabajo con las multipotencialidades y la creatividad, que nos conducen a la discusión sobre las innovaciones en la educación del siglo actual como un tema recurrente y al mismo tiempo como un proceso que ya está aconteciendo. Como hemos testimoniado, la tecnología está insertada en todos los sectores sociales, independientemente del área de actuación. Por lo tanto, en este tiempo presente, se impone también continuar reflexionando sobre la actual situación de la educación, sobre todo, comprender cómo los actores del ecosistema educativo están respondiendo a este momento actual/real. Este conocimiento, en los días de hoy, es creado y recreado en procesos muy acelerados, lo que lo torna fundamental para las organizaciones, las actuales agendas de los gobiernos y de gran interés de investigadores y gestores.

Palabras clave. Educación del siglo XXI; multipotencialidades; innovación; aprendizaje autodirigido; creatividad.

* Doctora en Ingeniería y Gestión del Conocimiento por la Universidad Federal de Santa Catarina (Brasil). En Uni Cesumar (Brasil) es docente del Programa de Postgrado en Gestión del Conocimiento en las Organizaciones y colaboradora del Grupo de Investigación "Educación y Conocimiento". Colaboradora del grupo de investigación "Formación, Interculturalidad e Innovación en Educación" de la Universidad Internacional Iberoamericana (México). Email: vivi.sartori19@gmail.com.

** Doctoren Letras por la Universidad Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (Brasil). Colaborador del Grupo de Investigación "Formación, Interculturalidad e Innovación en Educación" de la Universidad Internacional Iberoamericana (UNINI-MX). Email: ycorderogomez@gmail.com.

*** Doctoranda en Educación. MSc. en Investigación en Didáctica, Formación y Evaluación Educativa. Lic. En Educación Física. Universidad Internacional Iberoamericana (UNINI-MEX). Email: fernanda.fauth@unini.org.

La educación del siglo XXI

El surgimiento de la sociedad del conocimiento en el siglo XX concibió nuevas estructuras económicas, fomentó las cuestiones sociales y potencializó el avance tecnológico y colocando el conocimiento por delante de los procesos, con una relevancia nunca vista y que provocó la transformación del proceso de crecimiento personal y organizacional. (Nonaka, Takeuchi, 1997)

Repensar sobre el aprendizaje, también, debe estar en la actual agenda de los gobernantes de todos los países del mundo. El informe elaborado sobre el futuro de los empleos del Foro Económico Mundial muestra que, el 65% de los niños que asisten a la escuela actualmente se graduarán para actuar en carreras que aún no existen y, hasta el año 2020, más de un tercio del conjunto de habilidades deseadas para la mayoría de las ocupaciones, se compone de habilidades aún no consideradas cruciales para estas funciones (World Economic Forum, 2016).

Ese nuevo perfil de sociedad, donde la automatización está transformando la fuerza de trabajo con el rápido avance de la Inteligencia Artificial (IA), la educación debe preparar a las personas para la vida con una perspectiva de desarrollo holístico, en la realización profesional y personal, debe inspirarse en “principios que garanticen los derechos humanos, la dignidad, la justicia social, la paz, la inclusión y la protección, así como la diversidad cultural, lingüística y étnica, la responsabilidad compartida y la rendición de cuentas” (Moder, 2019, p. 24).

En este momento, es necesario establecer una red de trabajo colectivo, con la participación de actores de todos los sectores de la sociedad, que estén abiertos y dispuestos a enfrentar ese desafío con conciencia, competencia y disposición para promover cambios significativos y la reducción de las desigualdades sociales. El papel de la escuela, de los educadores, gestores y gobernantes, es de fundamental importancia en todo el proceso.

Las competencias socioemocionales también se encuentran en el centro de esta discusión en todo el mundo desde los años noventa y, lo que es más importante aún, en la última década.

Esta reflexión apunta a una educación de formación integral y más humanista considerando que esas competencias deben ser trabajadas de forma multidisciplinar, es decir, el aprendizaje cognitivo y las competencias (algunos autores hablan también de habilidades) socioemocionales no deben ser separadas, sino consideradas entrelazadas en el proceso de aprendizaje. Estudios de Educación y Psicología nos alertan que la dicotomía emoción – intelecto no es real, pues la motivación, la persistencia, la autoconfianza, por ejemplo, se articulan con los aspectos cognitivos en los procesos de aprendizaje.

Los procesos de innovación en la educación

Ponte (2000) nos conduce por los caminos de la integración y uso de las tecnologías de información y comunicación en el sentido de evaluar si estas contribuyen de hecho con la educación. Es preciso una mirada atenta para comprender cuánto estas tecnologías generan nuevas oportunidades educativas de valor, su eficacia para alcanzar los objetivos educativos, si, de hecho, proporcionan nuevas formas de aprendizaje y, también, conducen a nuevas formas de trabajo dentro de la escuela.

El pensar y repensar de la educación y de las prácticas pedagógicas son de importancia imperativa para la construcción de una educación innovadora, pues, sin duda alguna, la educación tradicional ya no atiende las necesidades y exigencias de la sociedad del conocimiento. Los educadores que mantienen esta práctica corren el riesgo de preparar, orientar a individuos que no encontrarán su lugar en la sociedad y, sobre todo, en el mercado laboral.

Los asuntos que pasan por las cuestiones relativas a la renovación y transición de los procesos educativos deben abordar, de forma audaz, “la idea de la educación universal, de calidad, pública y gratuita. Tal vez bastante osado, pero también necesario y no deja de ser una postura reflexiva difícil y ambiciosa” (Blinkstein, 2016, p. 27).

El mismo autor afirma que no es posible contar con ideas milagrosas y señala cinco dimensiones a considerar para que la educación sea transformada:

- reconocer el tamaño del reto e invertir en investigación y desarrollo;
- abordar la implementación de la educación como un problema científico multidisciplinar;
- pensar la visión hacia la educación como un problema filosófico;
- innovar sobre la base de lo que ha funcionado y con teorías educacionales sólidas;
- evaluar rigurosamente y en aquello que interesa.

Para promover el cambio, es de fundamental importancia propiciar acciones conjuntas, de carácter científico, con participación de profesionales multidisciplinarios, garantizando la cooperación factual, concreta y permanente de científicos e investigadores de diversas áreas del conocimiento como la filosofía, sociología, psicología, pedagogía, de las ciencias de la cognición, de las ciencias económicas y organizacionales, neurociencia y tecnología.

A partir de esto presupuestos se hace necesario pensar en la formación docente considerando los aspectos de la sociedad actual y al observar que las transformaciones económicas y sociales han tenido fuertes cambios y la escuela y el docente, como parte de esa sociedad, son directamente influenciados y conducidos también al cambio. Diversos países y organismos internacionales como la UNESCO, la OCDE y la Unión Europea se han preocupado por las políticas de formación docente y la adaptación de los sistemas educativos garantizando la adhesión a las necesidades y exigencias de la sociedad digital.

Las políticas de formación del profesorado tienen por objeto capacitar para el uso de las tecnologías digitales en el contexto del aprendizaje y la formación, mediante la creación de referencias de competencias digitales como contribución a la transformación educativa. En la era de la información y del conocimiento exponencial, la formación continua gana fuerza en todas las áreas, no solo en la educación, y el profesional debe tomar para sí esa formación, pues impacta directamente en su vida, tanto personal como profesional.

Para ello, la formación continua y de calidad para el docente es una gran aliada para la transformación de la educación, pues se refleja en la calidad de enseñanza, en la motivación (de los estudiantes y docentes) y en la actualización de los programas escolares para que tengan el sentido de qué, cómo, por qué y para qué enseñar. Es imprescindible que el conocimiento de los profesores no sea el que es encontrado con un clic en Google, sino un conocimiento que promueva reflexiones profundas en el proceso de enseñanza y aprendizaje y que estas de intervención y relacionadas con el contexto social (Zorzan y Ecco, 2004).

Estamos entrando en la Educación 4.0, la era de la disrupción, acompañando las transformaciones de la sociedad que pasó por las revoluciones 1.0 (era del carbón), 2.0 (era de la electricidad), 3.0 (era de la información). En esta nueva era todo comienza a converger: la convergencia digital, la inteligencia artificial, la biotecnología. “Las transformaciones son imperativas y necesarias ante este escenario. La vida comienza a conectarse con las tecnologías (...) todo está conectado” (Moran, 2019, p. 7).

La educación ya no responde a las demandas que fueron creadas en un momento histórico diverso y su diseño actual provoca desmotivación y abandono de los estudios tradicionales en busca de nuevas formas de aprender, tanto formales como informales.

El aprendizaje (informal y formal para una clase) en este siglo XXI, ha sido “conducido de forma a ser una comunicación que desarrolla estrategias de aprendizaje colaborativo con el uso de software y hardware, pudiendo implicar un contexto social en ese aprendizaje al utilizar metodologías interactivas” (de Sousa Teixeira y de Lima Terçariol, 2017, p. 404).

El uso de las tecnologías digitales permite una nueva configuración de educación, ofertando situaciones diversas como la posibilidad de que los alumnos obtengan un conocimiento previo en casa y posteriormente, profundizarlos en el aula compartiendo en el grupo lo que aprendió y aprende con los demás colegas y profesores con actividades prácticas, con el uso de metodologías activas como aprendizaje por desafío, elabo-

ración y ejecución de proyectos mediante la solución de problemas reales y significativos (Martins y Gouveia, 2019).

En cuanto al trabajo del profesor, las tecnologías digitales contribuyen positivamente en varios frentes, desde la facilidad de búsqueda y actualización de los contenidos y materiales, hasta ayudar a los estudiantes de forma personalizada y más eficiente. En este último sentido, para trabajar las diferencias e individuales de los procesos y vivencias de cada estudiante. Esta contribución está relacionada con las características de la educación innovadora actual en lo relacionado con las características de las personas multipotenciales como veremos a continuación.

Las multipotencialidades¹

Según el artículo “Multipotencialite y Multitasking”:

la multipotencialidad, se refiere, en términos educativos y psicológicos, a la capacidad de una persona, especialmente los de gran curiosidad intelectual o artística para sobresalir. También se puede referir a un individuo cuyos intereses abarcan varios campos o áreas, en lugar de ser fuerte en uno solo, contrario a aquellos cuyos intereses se encuentran en su mayoría dentro de un mismo campo y que son llamados de especialistas. (Multipotencialite y Multitasking, 2018)

Los multipotenciales constantemente quieren aprender, explorar y dominar nuevas habilidades y se les considera buenos uniendo ideas dispares de forma creativa, siendo por ello potencialmente buenos innovadores y solucionadores de problemas” (Multipotencialite y Multitasking, 2018).

Barbara Sher (2006) fue una de las precursoras de estudios, publicaciones y difusión de las multipotencialidades². Su libro *Refuse to Choose* presenta las características y suscita discusiones que invitan a la

¹ Para reconocer personas con multipotencialidades podemos estar atentos a algunas manifestaciones que Renata Lapetina (2020) indica en el sitio Multipotenciales de Brasil. Ver: <http://multipotenciais.com.br>.

² Ver en: <http://www.barbarasher.com/index.htm>.

reflexión sobre el tema y definiéndolas como personas que tienen muchos intereses y, por tanto, dificultades para elegir una opción única, razones por las que suelen ser “indisciplinados en el aprendizaje” o son entusiastas superficiales. La cuestión señalada por la autora como el elemento que desencadena estos desórdenes se sustenta en el hecho de que esas personas necesitan tener más actividades de interés al mismo tiempo, yendo en contra de la especialización y la escolarización tradicional, ya que estos individuos son, generalmente muy inteligentes y con varios talentos aflorados.

La escuela actual, tradicional, tiene por objetivo formar personas especialistas, con conocimientos centrados en determinada área del conocimiento, produciendo métodos y prácticas pedagógicas que van en el camino opuesto al multipotencial.

Al recibir estudiantes con características multipotenciales, la institución escolar debe estar preparada para un trabajo diferenciado con este individuo, pero, además, puede utilizarse del aprendizaje sobre los multipotenciales para trabajar con los demás estudiantes, considerando sus características no multipotenciales, pero estimulando los procesos creativos, los factores estimulantes del estudio, ampliando la visión y la percepción del mundo desde diferentes perspectivas.

El desarrollo de las multipotencialidades en estos días es de gran relevancia, pues la sociedad está cada vez más compleja (Teoría del pensamiento complejo de Edgar Morin) y con ello necesita de acciones innovadoras, creativas, con miradas provenientes de diferentes maneras de ver el mundo. Personas con características multipotenciales son capaces de colaborar positivamente en este mundo con sus capacidades, pasiones y curiosidades en aprender y realizar.

La escuela, que tiene el papel fundamental en la formación de individuos, debe preocuparse en trabajar las multipotencialidades, no solo con aquellos que presentan las características antes expuestas, sino también tener una propuesta de trabajo en el que las potencialidades humanas, las habilidades y competencias, tan enfocadas en los últimos años entre los profesionales y estudiosos de la educación, sean verdaderamente reconocidas, valoradas, conocidas a fondo y estimuladas.

El trabajo con personas que poseen ese perfil es intenso, sin embargo, forma parte del perfil de esos individuos la libertad y la emancipación en la jornada del conocimiento, la búsqueda a partir de sus curiosidades y voluntades son fuertemente definidas por la autonomía y determinación. Vamos a añadir a nuestra reflexión el concepto de aprendizaje autodirigido, pues contribuye a la construcción de una comprensión más profunda sobre la educación de la sociedad del siglo XXI.

Aprendizaje autodirigido

El aprendizaje autodirigido es “un modelo mental que te ayuda a vivir una vida muy diferente a la de tus amigos, familia o sociedad” (Boles, 2017, p. 13) y no un conjunto de métodos y técnicas de enseñanza o herramientas prácticas con recetas de cómo hacer las cosas.

Este concepto de autoaprendizaje no es nuevo, pero ha regresado con gran fuerza en los últimos años debido al nuevo perfil social, económico y cultural de la sociedad actual. Desde tiempos remotos se ha discutido cómo organizar y dirigir los elementos que involucran el propio aprendizaje, de acuerdo con las necesidades específicas del educando.

Ese enfoque tiene como foco las necesidades y deseos del individuo que es protagonista de su historia y toma sus propias decisiones de hacia dónde quiere ir, cómo y por qué fuera de los aspectos tradicionales existentes y aprobados por la mayoría de las personas.

La diferencia entre los aprendices autodirigidos y otras personas es que en el momento en que sienten que la escuela o el trabajo elegido ya no está al servicio de sus objetivos de vida, ya no permanecen allí. Se saltan la ruta habitual, toman un mapa y una brújula y comienzan a explorar nuevos territorios.

Así, la responsabilidad de la formación, del aprendizaje se le atribuye al aprendiz que hace un autodiagnóstico de sus necesidades e intereses, sobre la base de lo que le importa e identifica qué recursos son fundamentales para el cumplimiento de lo que se propone, pone en práctica sus estrategias con mucha creatividad y evalúa su desempeño. Por lo tanto, el aprendizaje autodirigido tiene potencialidades reconocibles si se planifica y ejecuta bien.

Se debe considerar que esta forma de aprendizaje se diferencia del modelo formal, tradicional y merece una mirada especial por parte de los educadores por tener la premisa de educar desde la autonomía, responsabilizar al aprendiz de su aprendizaje, ser protagonista de su proceso, invertir en cultura de aprendizaje significativa, con herramientas adecuadas y dirección planificada. Para la sociedad actual en la que el conocimiento, la autonomía, la creatividad y el protagonismo son competencias fundamentales, el aprendizaje autodirigido contribuye eficazmente a la formación de las personas del y en el siglo XXI.

Aprendizaje creativo³

Las personas con multipotencialidades y autodirigidas son aquellas que buscan incesantemente aprender a pensar y actuar de manera creativa, y la mejor manera de hacerlo es enfocarse más en imaginar, crear, ju-

³ Denise de Souza Fleith escribió sobre el papel del aprendizaje creativo en la educación para el siglo XXI y presentó una lista de sugerencias sobre cómo promover la creatividad en el aula. Vea a continuación estos consejos: 1) Valorar productos e ideas creativas; 2) Dar a los estudiantes la oportunidad de elegir, teniendo en cuenta sus intereses y habilidades; 3) Brindar oportunidades para que los estudiantes tomen conciencia de su potencial creativo, favoreciendo así el desarrollo de un concepto positivo de sí mismo; 4) Crear un ambiente de respeto y aceptación mutuos, en el que todos puedan aprender y compartir sus ideas y pensamientos sin temor a ser criticados; 5) Construir o implementar metodologías de enseñanza activas, innovadoras y originales; 6) Presentar a los estudiantes personas creativas como modelos a seguir; 7) Animar a los estudiantes a no estar satisfechos con la primera respuesta que surja; 8) Abordar problemas del mundo real; 9) Identificar y discutir problemas aún no resueltos en diferentes áreas; 10) Incluir en el plan de estudios el desarrollo de metas afectivas, estimulando un concepto positivo de sí mismo, el liderazgo, la comunicación, la empatía etc; 11) Desarrollar actividades que analicen críticamente un evento, planteen interrogantes y generen hipótesis; 12) Desarrollar actividades que lleven a los alumnos a imaginar otros puntos de vista; 13) Incluir actividades que requieran el uso de la imaginación y la innovación; 14) Desarrollar una estructura curricular flexible que incorpore las necesidades cognitivas y afectivas de los estudiantes; 15) Involucrar a los estudiantes en la evaluación de su trabajo y aprender a través de sus errores; 16) Diversificar las tareas propuestas a los alumnos, las técnicas de instrucción y las formas de evaluación; 17) Proporcionar retroalimentación informativa por parte del docente, señalando puntos positivos y formas de mejorar el trabajo del alumno.

gar, compartir y reflexionar, tal como lo hacen los niños en la guardería (Resnick, 2020)⁴.

Alencar y Fleith (2009) afirman que la creatividad es un fenómeno complejo y multifacético que implica una interacción dinámica entre elementos relacionados a la persona, como las características de personalidad y las habilidades de pensamiento, y el entorno, como el clima psicológico, los valores y normas de la cultura y las oportunidades para expresar nuevas ideas.

La etimología de la palabra nos dice que crear y creatividad del latín *creare*, significa dar existencia y establecer relaciones. El origen de la palabra nos da la idea de que la creatividad nos anima a realizar, actuar y hacer y se considera un potencial humano que involucra procesos cognitivos, intuitivos y sin procedimientos previamente estructurados. “El individuo manipula su conocimiento en la búsqueda de nuevas soluciones, para encontrar nuevas y mejores formas de hacer las cosas” (Sartori, Fialho, 2009, p. 9).

Para Adams (1986, p. 86), “la creatividad no es el privilegio o don de algunas personas especiales, sino que se puede desarrollar considerando ciertas condiciones para que pueda manifestarse”. El autor destaca algunas de esas condiciones que pueden contribuir o bloquear la creatividad, entre las que se encuentran la emocional, la cultural ambiental, intelecto y expresión y percepción.

Para promover condiciones favorables en el desarrollo de la creatividad es importante considerar que se desarrolle con energía. Resnick (2020) destaca que cuando construimos algo, desarrollamos una comprensión más reflexiva y profunda de lo que se está construyendo, por lo que establecemos y aprendemos sobre el proceso creativo y nos convertimos en pensadores, creando una espiral de aprendizaje creativo

⁴ Mitchel Resnick, director del Lifelong Kindergarten/MIT, especialista en tecnología educativa, profesor de investigación de aprendizaje en el MIT Media Lab. Trabaja en estrecha colaboración con la empresa de juguetes LEGO hace treinta años, colabora en proyectos innovadores, como kits de robótica LEGO Mindstorms y ocupa la silla dotada de LEGO en el MIT.

El mismo autor comenta que la espiral de aprendizaje creativo es el motor de un pensamiento también creativo y, al recorrer esta espiral, se desarrollan y mejoran habilidades como el pensamiento creativo, se aprende a desarrollar las propias ideas, a probar, a experimentar alternativas, obtener opiniones de otras personas y crear ideas basadas en las propias experiencias.

El enfoque diseñado por Resnick (2020), basado en los estudios de Papert, presenta cuatro principios (4P) del aprendizaje creativo: proyectos, pasión, pares y pensar jugando.

Los 4P pueden servir como una estructura muy útil para profesores, padres y cualquier persona interesada en apoyar el aprendizaje creativo, un enfoque pedagógico en el que destaca la importancia y necesidad de experiencias creativas, prácticas y lúdicas en los procesos de enseñanza-aprendizaje y está guiado por estos cuatro principios mencionados anteriormente.

En el aprendizaje creativo, la creatividad impregna todo el proceso de aprendizaje, posibilitando el trabajo a través de la construcción de proyectos fuertemente ligados a intereses individuales y colectivos, pasiones personales, en colaboración con otras personas, de forma divertida y libre, con la posibilidad de realizar importantes investigaciones de materiales y espacios en los que podamos pensar de una forma lúdica, divertida y con muchos juegos.

El aprendizaje creativo dentro de las instituciones escolares necesita la participación de maestros y gestores y la formación de estos profesionales es un desafío. Es necesario invertir en procesos transformadores invitándolos a ser personas creativas, capaces de afrontar problemas emergentes con capacidad de imaginación, creación y originalidad.

La formación del docente innovador exigirá el acceso a diferentes idiomas y otros campos del conocimiento, como las artes, el diseño, el marketing y la literatura. El docente creativo será el especialista generalizador en una formación en "T", lo que requerirá un conocimiento riguroso de su especialidad, pero la capacidad de contextualizar sus modelos de conocimiento en diferentes situaciones, construyendo, colectivamente, una nueva sabiduría escolar (Thompson, 2019, p. 40).

Consideraciones finales

A modo de conclusiones es de tanta importancia expresar que esta nueva realidad requiere que los individuos estén abiertos a los cambios, pues el modo de aprender, de comprender el mundo y de actuar socialmente también ha cambiado. Ante este escenario, el mundo está siendo impactado con estos grandes cambios. La búsqueda por una educación adherente a una nueva sociedad, con métodos y procesos de enseñanza aprendizaje y ambientes educativos diferentes de los diseñados hace siglos, se vuelve esencial para poder atender las nuevas necesidades sociales, económicas y culturales. Frente a ese panorama es que la innovación en la educación se hace más necesaria para poder garantizar la conexión entre realidad social y realidad escolar.

El acto de reflexionar sobre la educación actual se hace pertinente porque innovar no es una necesidad solamente de las industrias y empresas, la innovación debe entrar y sentarse en los pupitres escolares, congregar a personas de la sociedad y del ecosistema educativo, invertir en modelos educativos que atiendan las demandas actuales, crear y hacer uso de las tecnologías y proponer vivencias adecuadas a la nueva realidad educativa.

Con el cambio de paradigmas educativos y tecnológicos es posible crear ambientes colaborativos ricos en oportunidades capaces de potenciar habilidades, competencias y compartir conocimiento entre todos los actores involucrados en este ecosistema escolar, revisando prácticas pedagógicas ya utilizadas en otros tiempos, haciéndolas más dinámicas, atractivas y efectivas.

Por esa razón se impone continuar trabajando para proporcionar recursos didácticos que potencien el acceso al conocimiento, intermedando lo que ya se sabe con lo nuevo de forma mucho más atractiva, generando una innovación educativa impar en la historia de la educación. Esas acciones solo se concretarán sí, somos capaces de crear, adaptar y/o evaluar todas las propuestas de acuerdo con el plan de estudios, con los objetivos de enseñanza y aprendizaje, con el perfil de los docentes y de los estudiantes y con recursos disponibles en la institución educativa.

Referencias

Alencar, E. M. L. S., & Fleith, D. S. (2009). *Criatividade: Múltiplas perspectivas*. Brasília, DF: EdUnB.

Blikstein, P. , Valente, J., & de Moura, É. M. (2020). Educação maker: onde está o currículo? *Revista e-Curriculum*, 18(2), 523-544. Disponível em: <http://200.144.145.24/curriculum/article/view/48127>.

Boles, B. (2017). *A arte da aprendizagem autodirigida*. Afferro Lab e Multiversidade. São Paulo.

de Sousa Teixeira, L., & de Lima Terçariol, A. A. (2017). Construções por meio das tecnologias digitais. *Ação Midiática – Estudos em Comunicação, Sociedade e Cultura.*, 1(14), 401-407. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br>.

Work Economic Forum (2016, janeiro 18). Disponível em: <https://www.weforum.org>.

Martins, E. R., & Gouveia, L. B. (2019). *Benefícios e Desafios do Uso do Modelo Pedagógico ML-SAI* *Benefits and Challenges of Using the ML-SAI Pedagogical Model* *Beneficios y desafios del uso del modelo pedagógico ML-SAI*. *Soc. Dev*, 9(1). Disponível em: <https://www.researchgate.net>.

Moder, Maximiliano. (2019). *Estudo sobre as concepções curriculares no Brasil / Maximiliano Moder*. – Brasília: UNESCO. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org>.

Moran, J. (2019). Educação do Futuro. *Revista Cidade Verde*. Disponível em: <http://www2.eca.usp.br>.

Multipotencialite y Multitasking. (2018, 1 de abril). Disponível em: <https://issuu.com>.

Nonaka, I; Takeuchi, H. (1997). *Criação de conhecimento na empresa*. Rio de Janeiro: Campus.

Ponte, J. P. D. (2000). Tecnologias de informação e comunicação na formação de professores: que desafios? *Revista Iberoamericana de educación*, 63-90. Disponível em: <https://repositorio.ul.pt>.

Resnick, M. (2020). *Jardim de Infância para toda a vida: por uma aprendizagem criativa, mão na massa e relevante para todos*. Brasil: Editora Penso.

Sartori, V.; Pereira Fialho, F. A. (2009). *Desenvolvimento da criatividade no ensino básico: o papel do professor como facilitador do processo criativo*. Disponible en: <https://repository.icesi.edu.co>.

Thompson, M. (2019). A formação de professores criativos. A Aprendizagem criativa e a BNCC. *Revista de aprendizagem criativa Faber-Castell Educação*. Disponible en: <https://www.educacao.faber-castell.com.br>.

Zorzan, Adriana Loss; ECCO, Idanir. (2004). Educação: um tesouro a descobrir. *Revista de Ciências Humanas*, 5(5),13-30. Disponible en: <http://www.revistas.fw.uri.br>.

LA EVALUACIÓN EDUCATIVA EN CONTEXTOS DE EDUCACIÓN SUPERIOR

*Andresa Sartor Harada**, *Juliana Azevedo Gomes***, *Claudia Hoyos****

Resumen: La universidad, que siempre ha tenido el objetivo de formar a los alumnos para el mercado laboral, ahora asume el papel central en la capacitación del individuo autónomo, consciente de su papel en la sociedad y competente en sus responsabilidades. El contexto universitario debe ser innovador y ofrecer experiencias emocionales y sociales interesantes para la vida de los estudiantes, posibilitando conexiones entre contenido y mundo, aprendizajes y actualidad. Que pueda ofrecer un espacio de aprendizaje de competencias para el día a día, para la vida. El aula universitaria reúne alumnos con diferentes recorridos académicos y las más diferentes dinámicas cotidianas, en donde desafortunadamente el estudio no siempre es la única preocupación de los estudiantes. El rendimiento académico de la educación superior se enfrenta a cuestiones como el sustento de la familia, las actividades laborales – que muchas veces no son del mismo ámbito de estudios – los largos trayectos en transporte, sea público o privado, para finalmente sentarse en el pupito y estudiar. En este sentido, los profesores debemos encarar la evaluación como la gran oportunidad de enseñar lo que deberán llevar los alumnos para la vida. Adaptemos nuestra didáctica, involucremos nuestros aprendices con los recursos disponibles y siempre que posible, seamos más empáticos con el fin de identificar qué les motiva, qué responde a sus necesidades y expectativas. Si tienen más peso los conocimientos “que entrarán en los exámenes”, aprovechemos esa escucha para que sea realmente valioso lo que vamos a enseñar... y a evaluar.

Palabras clave. Evaluación, Educación Superior, Formación, Innovación.

* Doctora Cum Laude y Posdoctoranda en Educación. Máster en Psicología de la Educación. Pedagoga. Más de 20 años de experiencia en educación infantil, primaria, secundaria y universitaria. Universidad Internacional Iberoamericana-México. Email: andresa.sartor@unini.org.

** Doctora en Didáctica y Organización Educativa. Máster en Investigación en Didáctica, Formación Docente y Evaluación Educativa. Especialista en Psicopedagogía y licenciada en Pedagogía. Universidad Internacional Iberoamericana – México. Email: juliana.azevedo@unini.org.

*** Doctora y Máster en Educación por la Universidad Federal de Santa Catarina (Brasil). Socióloga. Profesora colaboradora de la Universidad Internacional Iberoamericana (UNINI-MEX). Email: catanoclaudia@gmail.com.

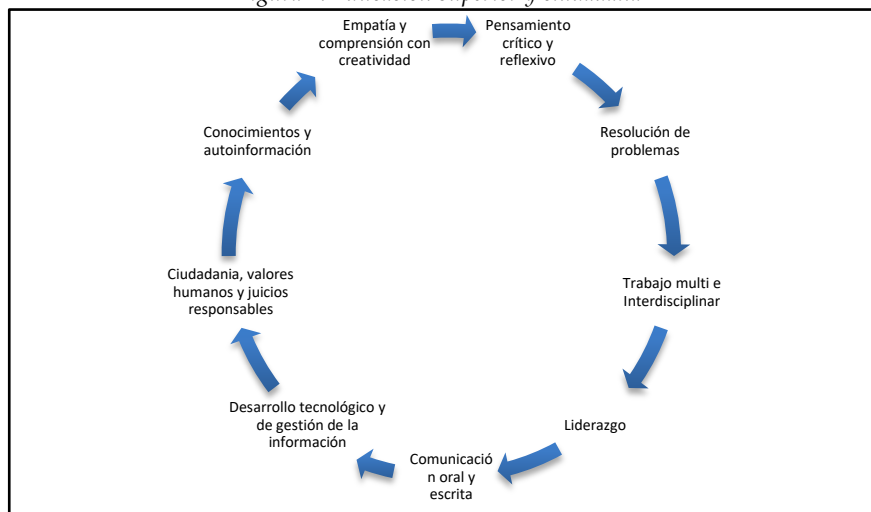
Educación en la universidad

Los profesionales del siglo XXI nacen en un entorno en que las propuestas de respuestas a las cuestiones globales deben, además de innovar en cuanto a los desafíos que requieren conocimientos específicos para solucionar problemas, solucionarse a través de respuestas duraderas y que cumplan con la justicia social y el bien común. En este escenario, la educación sigue estando en el centro de las respuestas.

El modelo educacional propuesto por Nussbaum (2012), que establece el pensamiento crítico o la autoevaluación, la ciudadanía global o el reconocimiento como ciudadanos y la comprensión creativa o lo que conocemos como empatía como las bases estructurales de la educación ciudadana se ha incrementado. El ciudadano del siglo XXI que pasa por la universidad necesita, además de estas tres bases de Nussbaum, desarrollar competencias de utilización práctica en su día a día, de modo a responder con éxito a los desafíos que enfrentará.

En este nuevo modelo, educación y ciudadanía se completan en acciones prácticas y visibles, transformando diariamente los conocimientos adquiridos en aptitudes y acciones (Figura 1).

Figura 1: Educación superior y ciudadana



Fuente: Propia

Estas acciones deberían ser trabajadas de la mano de las experiencias y conocimientos previos de los estudiantes y según el programa en el que se sitúan y por supuesto, de manera transversal, entre diferentes asignaturas. Por otro lado, esta metodología de trabajo debe tener en cuenta la cantidad de créditos atribuida a la asignatura, dado que esta es la unidad de medida que determina la cantidad de horas destinadas a los trabajos, seminarios y prácticas del aula universitaria. El profesor de cada facultad necesita controlar además de su espacio en el desarrollo de contenidos, el propósito de fortalecer en los jóvenes y adultos el sentido de pertenencia a una comunidad, la ciudadanía compartida y las responsabilidades a la hora de tratar cuestiones complejas del bien común.

Es en la universidad en donde los conocimientos y saberes se jerarquizan, se distinguen y se vertebran en unidades superiores, capaces de establecer cualificaciones y niveles de reconocimiento social (Bourdieu, 2008). Un sistema educacional no se puede sostener regido por verdades preestablecidas. Ya desde los años 80 defendía, Paulo Freire, la necesidad de la libertad auténtica, la humanización en el proceso de aprendizaje y el alejarse de la alienación (*la educación no es algo que se deposita en las personas*).

De todas las formas, los conocimientos acaban por organizarse en función de las necesidades de cada institución, sea la propia universidad, sea otras que de ella dependan. Las evoluciones de la sociedad han impulsado que, a través de la base de las ciencias experimentales, se han logrado otras formas de desarrollo de conocimiento, que caminan hacia la necesidad determinada por Freire. Que se alejan a la alineación, acercándose a lo que creemos debería ser el papel activo real de los docentes que formarán a otros docentes, de modo a

asegurar que los docentes y educadores tengan las competencias necesarias, sean contratados y remunerados de forma adecuada, reciban una buena formación, estén profesionalmente calificados, se encuentren motivados, estén repartidos de manera equitativa y eficaz en todo el sistema educativo, y reciban apoyo dentro de sistemas dotados de recursos, eficaces y bien administrados. (Declaración de Incheon, 2015, meta 4c)

El alumnado universitario del siglo XXI

Ser organizado, estudioso y obtener buenas notas ya no es la garantía de éxito seguro para el alumnado de la universidad actual. El mundo laboral presenta constantes transformaciones y se muestra cada vez más competitivo y principalmente selectivo. Cada vez más son valoradas las competencias emocionales, que responderán a las demandas profesionales de plazos o de trabajos bajo presión, tan comunes en las empresas del mundo de hoy.

Relacionado directamente con el rendimiento académico la competencia académica para mejorar el desarrollo del alumno de enseñanza superior ya no es suficiente; se necesitan competencias en los ámbitos social y profesional como el saber entablar buenas relaciones interpersonales, desarrollar un plan de carrera, tener habilidad en la toma de decisiones y trabajar en equipo (Liu, Carmen y Yeung, 2015).

Las nuevas estructuras de selección demandan también la organización en grupos multidisciplinares y la buena aceptación a los cambios, como también las habilidades de liderazgo y toma de decisiones en momentos de crisis. Definidas por Villa y Poblete (2008), las competencias deben ser el buen desempeño en contextos diversos y auténticos, basados en la integración y activación de conocimientos, normas, técnicas, procedimientos, habilidades y destrezas, actitudes y valores.

Sin duda, los ciudadanos en general tenemos un largo trabajo por delante y, pero sobre todo los educadores, pues en esta nueva dinámica, uno de los grandes desafíos de la universidad es justamente formar a alumnos que puedan desarrollar las competencias y habilidades exigidas por el siglo XXI. Habilidades que muchas veces rompen con nuestros esquemas de pensamiento didáctico, dado que se relacionan estrictamente con lo emocional, el trabajo en equipo y la motivación en ejecutar lo que se les propone.

En consonancia con este pensamiento, tenemos también a los 7 saberes (tabla 1), desarrollados por Morin (2018) de modo a dar continuidad a los trabajos de Delors (2013), en el informe de la UNESCO, que profundiza la visión educacional transdisciplinar y presenta propuestas para la educación del futuro. Estos saberes se constituyen por ejes o ca-

minos, que incentivan a la reflexión de las personas que promueven educación, de manera igualitaria y con calidad.

Tabla 1: Los 7 saberes para la educación del futuro

Los 7 saberes para la educación del futuro	<p>1. Las cegueras del conocimiento: el error y la ilusión. Trabajan los errores, que por muchas veces han sido rechazadas por la ciencia por no considerarlo como parte del proceso de conocimiento. El error y la ilusión son partes integrantes de la construcción y reconstrucción del conocimiento, elementos fundamentales del conocimiento científico, pero que no los acaba de reconocer por no solventar de manera integral a los problemas epistemológicos, filosóficos y éticos.</p> <p>2. Los principios de un conocimiento pertinente. Con la celeridad de las informaciones generadas actualmente, la educación necesita métodos que motive a la contextualización del conocimiento, para que este no se fragmente y que se pueda desarrollar aprendizajes íntegros y completos. Garantiza las relaciones con influencias recíprocas entre los elementos del mundo complejo. La armonía entre los diferentes tipos de conocimiento colabora con su avance.</p> <p>3. Enseñar la condición humana. Se hace necesario relacionar la enseñanza y la naturaleza humana, dado que el hombre es el único ser vivo formado por el físico, el biológico, el psíquico, el cultural, el social y el histórico. Para que exista el aprendizaje integral de la compleja naturaleza humana, la educación necesita unificar lo que ha sido compartido en asignaturas, de modo a comprender que es el ser humano bajo la óptica de las ciencias de la naturaleza, las ciencias humanas, la filosofía, la literatura y, sobre todo, su totalidad como humano.</p> <p>4. Enseñar la identidad terrenal. Las ideas de sustentabilidad, reconstrucción y preservación del planeta son la condición para la vida futura. Se hace necesario conocer la identidad terrenal, el desarrollo planetario y la consciencia de que somos parte de un todo único, que enfrentamos los mismos problemas de vida y muerte y que pertenecemos a un destino común.</p> <p>5. Enfrentar las incertidumbres. Es necesario conocer las incertidumbres que el método científico no es capaz de moldear y reconocer que el método cartesiano no garantiza a todas las seguridades de la humanidad. Los estudiantes necesitan estrategias, que permitan reconocer y enfrentar los desafíos, las incertidumbres, los imprevistos y que puedan aceptar la existencia como parte del desarrollo humano.</p> <p>6. Enseñar la comprensión. La comprensión entre las personas debe estar en todos los segmentos sociales, por lo tanto, la escuela debe enseñar a comprender, con el objetivo de cambiar las formas de pensar, de modo a que los alumnos sepan aceptar las diferencias y respetar opiniones y elecciones de cada uno. Es imprescindible invertir en la educación para la paz.</p> <p>7. La ética del género humano. Es necesario enseñar cuestiones respecto al principio del hombre en la triada individuo / sociedad / especie, por lo que debemos conocer la ética del género humano. La ciudadanía terrestre. Eso es, concienciarnos de que el ser humano es, a la vez, individuo, parte de la sociedad y parte de la especie. El desarrollo humano involucra el desarrollo de autonomías individuales, participaciones colectivas y, sobre todo, consciencia del pertenecer a la especie humana.</p>
---	--

Fuente: Morin, 2018

Las competencias socioemocionales son un conjunto de habilidades sociales y emocionales utilizadas para lograr un objetivo personal o profesional del sujeto. En palabras de Bisquerra y Pérez (2007, p. 3) estas competencias se definen por “la capacidad de movilizar adecuadamente el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para realizar actividades diversas con un cierto nivel de calidad y eficacia”. Son actitudes y habilidades llevadas a cabo en el día a día de la vida de las personas y responden a un nivel más elevado que el de la inteligencia emocional, dado que están representadas por acciones concretas.

La discusión acerca de la importancia de las competencias relacionadas con las emociones ha ganado espacio en las últimas décadas. Desde los años 90 y con el surgimiento de los programas de las naciones unidas para el desarrollo, que destacan la publicación del Informe Delors por la UNESCO, los sistemas de enseñanza han empezado a ubicar a las personas en el centro de los procesos de desarrollo y a la educación como el medio para transformar potencial en competencias. Recientemente, la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico) ha lanzado su apoyo para que gobiernos e instituciones elaboren políticas que promuevan las competencias, llevando a las escuelas técnicas que desarrollen las habilidades socioemocionales.

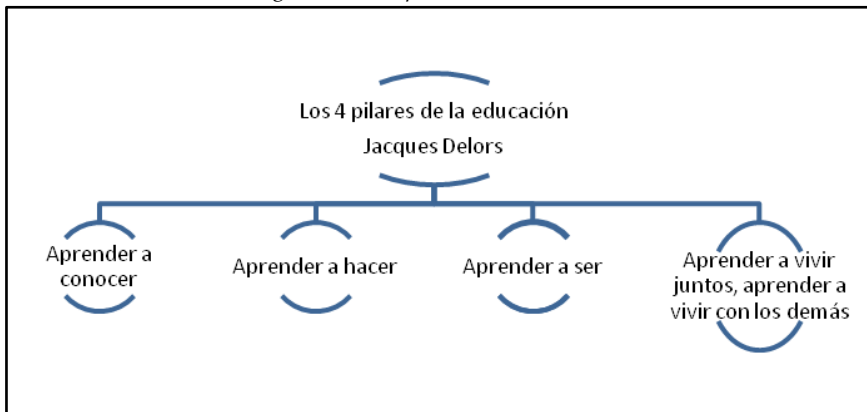
Estudios llevados a cabo por la propia OCDE demostraron que este cambio de postura y la preocupación por el lado emocional en el aula traen resultados muy positivos en el aprendizaje. Se ha encontrado que alumnos con altos niveles de inteligencia emocional son los que obtienen mejores calificaciones y con un gran poder de control de las emociones.

En este nuevo escenario, encontramos la posibilidad de mejorar los índices de desarrollo en las evaluaciones tradicionales y a la vez, promover nuevos aprendizajes. Las competencias socioemocionales son relevantes y guardan importancia tanto en lo académico como en los ámbitos profesionales y puede representar el eje principal entre lo que necesitan las organizaciones y el rendimiento y el éxito profesional.

Retomamos las ideas de Delors (2013), en sus estudios de los años 90, en donde ya se discutía la necesidad de tener en cuenta los demás sa-

beres, para realmente impartir educación. Los pilares (figura 2) discutidos por la UNESCO trataban exactamente de la postura del alumnado en otros contextos que no el académico y estos comportamientos se convirtieron en los pilares de la educación.

Figura 2: Los 4 pilares de la educación



Fuente: Delors (2013)

En este sentido, ser estudiante universitario en la actual sociedad es comprometerse con cambios no solo individuales, sino que del conjunto social en el que participa el alumno. Es ser consciente de su formación especializada y de la necesidad en formarse de manera humana, a partir del principio de que la educación no cambia el mundo, pero cambia a las personas que van a cambiar el mundo. Ser estudiante universitario es luchar por los cambios de lo que comprobadamente no funciona, es ser revolucionario y estar atento a la sociedad y sus cambios y progresos.

Los docentes universitarios son los principales agentes a la hora de promover las competencias socioemocionales en el alumnado, y tal como alegan Durlak et al. (2011), además de ser más efectivos los programas de formación emocional llevados a cabo por personal docente que por personas no académicas, requieren que estos profesores demuestren estas competencias para poder desarrollarlas en los alumnos. Afirman, además, que los profesores investigadores se muestran más preparados para formar ciudadanos pro sociales. El nivel de competencias emocionales en el profesorado está directamente relacionado con su promoción en el alumnado de educación superior, así que nos debemos formar y ser

competentes socioemocionalmente para poder desarrollarlas en nuestras aulas.

Evaluar en la universidad

La evaluación es parte del currículo universitario, del proyecto formativo desarrollado por cada facultad, que suele diferenciarse de las demás estructuras de formación por sus características extremadamente profesionalizadoras. La universidad debe asegurar que los estudiantes alcancen niveles suficientes para poder ejercer la profesión correspondiente a sus estudios, aunque actualmente es difícil que la formación se finalice en la carrera, sin necesitar otros programas más específicos de posgrado para especializarse en una profesión.

El modelo por competencias requiere traspasar la novedad que le caracteriza como “reciente y moderno” para profundizar en sus orígenes, las dificultades que pueden presentar su articulación metodológica y los posibles inconvenientes administrativos y de gestión implicados en su instrumentalización, en el sistema educativo y en el currículo, contextos que cambian de manera bastante lenta.

Las regulaciones del currículum no son el instrumento más adecuado para convencer de la bondad de propuestas para la reordenación del pensamiento sobre la educación y de la necesidad de sustituir viejos usos por nuevas prácticas (...) Si han de servir de instrumentos de divulgación de una política y de una pedagogía habrán de ser comunicables; es decir, inteligibles, sin tecnicismos innecesarios. (Gimeno Sacristán, 2010, p. 53)

La evaluación invita a diferentes significados, desde su relación directa a los exámenes y resultados, que se relacionan con el bloqueo de la creatividad y de la espontaneidad, hasta las posibilidades de mejora e innovación que pueden proponer. Los evaluadores educativos traen diferentes definiciones a esta terminología:

1. Determinación de méritos relacionados con un hecho, que puede ir más allá, pero su función esencial y finalidad primera es la de establecer el mérito (Stake, 2006).

2. Apreciación imparcial de un proyecto, programa o política en curso o concluida, teniendo en cuenta su diseño, su puesta en práctica y sus resultados. Tiene como propósito determinar la pertinencia y el logro de los objetivos, así como la eficiencia, la eficacia, el impacto y la sostenibilidad para el desarrollo (OCDE, 2010).
3. Proceso continuo que se da día tras día, con vistas a corregir errores y direccionar al alumno a la adquisición de los objetivos previstos. Es un elemento de integración y motivación para el proceso de enseñanza y aprendizaje (revista Canal do Educador, Brasil).
4. Dar una nota es evaluar, hacer una prueba es evaluar, el registro de las notas se denomina evaluación. Al mismo tiempo varios significados son atribuidos al término: análisis de desempeño, valoración de resultados, medida de capacidad, apreciación del “todo” del alumno (Hoffman, 1999).
5. Procedimiento sistemático, continuo e integral, que tiene por objetivo determinar en qué medida se han alcanzado los logros previamente determinados (Serie metodológica volumen 6-2005, SENAR, Brasil).
6. Proceso sistemático y continuo que incorpora la medición y análisis de los procesos, resultados e impacto, teniendo en cuenta el punto de vista de los sujetos hacia los cuales están dirigidas y pensadas las acciones (Diseño de la evaluación de impacto de las políticas de formación continua, 2010, MTEySS, Argentina).

Las nuevas necesidades y demandas que presentan la sociedad actual requieren nuevos caminos para medir resultados, de modo a que estos se relacionen directamente con las capacidades: la calidad de empleo tras finalización de estudios – tiempo medio para lograr adentrar al mercado laboral, adecuación a su título universitario, promoción profesional, remuneración, etc.; capacidad para realizar y participar en avances técnicos, sociales y científicos; capacidad de impacto en sectores productivos y de bienestar de las personas, etc.

Evaluar es significativo cuando nos permite regular el aprendizaje y descubrir los posibles problemas que puedan tener nuestros alumnos para aprender y de esta forma, ayudarles a resolverlos. Evaluar es también un sistema de meta evaluación, que permite medir la eficacia de nuestra actividad docente. Evaluar es fundamental porque tenemos el compromiso de informar los resultados y avances presentados a lo largo de los procesos académicos. Evaluar es importante también a los centros, porque de la evaluación del aprendizaje de los estudiantes se desprende información del funcionamiento de la universidad y se puede extender a todo el sistema educativo de la región.

Los porqués de la educación son discutidos a través de los tiempos. En los 80, Elliot Einsner sostenía en su obra *The Art of Educational Evaluation* (1985), que la evaluación debería ser un proceso de ayuda en la determinación de si lo que estamos haciendo los profesores en las escuelas y universidades está contribuyendo o no a conseguir fines valiosos con nuestros alumnos. Es cierto que habrá diferentes interpretaciones de qué puede llegar a ser valioso en la educación, pero en concreto tenemos que se pretende la reflexión sobre la educación que se quiere desarrollar. Esta conceptualización se mantiene a través de los tiempos.

Juan Ignacio Pozo (2016), referente actual en cuanto a la evaluación formativa, añade que se debería evaluar las capacidades para utilizar lo que se aprende en la participación y en la transformación de la sociedad. Esto se vincula no tan solo con lo que se debe evaluar, sino con el cómo evaluar y, sobre todo, el por qué evaluar. Se relaciona directamente a la transformación de una cultura selectiva, que acredita niveles para determinar aprendizaje hacia una cultura formativa, que tiene en la evaluación una gran oportunidad para aprender y una herramienta de valoración del estudiante, que también se ve capaz de autoevaluarse. Se trata de la cultura que tiene en la evaluación no un simple instrumento de calificación, sino que un componente clave del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Por otra parte, existe una expresión, muy conocida en el mundo de los negocios, del físico Lord Kevin, mencionado por Collins (2018) que afirma: *lo que no se define no se puede medir. Lo que no se mide, no se puede mejorar. Lo que no se mejora, se degrada siempre.* En el entorno de los nego-

cios, la frase ha sido adaptada a “lo que no se puede medir, no se puede gestionar”, bastante razonable dado que, como hemos estado viendo hasta aquí, el qué decidimos medir, el cómo configuramos esta medición y los usos que hacemos a partir de estos resultados influye directamente en lo que se está evaluando.

Transfiriendo esta idea al entorno educativo, la afirmación de Lord ha inducido a que tengamos un creciente interés por medir resultados, haciéndonos vivir en un mundo de evaluación y rendición de cuentas. Es preocupación de la mayoría de los gobiernos la elevación de los estándares educativos, que impulsan reformas y pruebas de currículo, tanto nacionales como externas, rankings de rendimiento, inspecciones, etc. Es decir, hemos tenido que elevar estándares para aumentar el control en la calificación en educación.

Cómo afirma Tedesco (2016), damos por hecho que las evaluaciones promueven la obtención de mejores resultados, que sugieren mejoras en el aprendizaje, pero hay que tener en cuenta que los resultados pueden mejorar, pero el aprendizaje no. Presentamos una fuerte tendencia a notificar lo negativo, es decir, detectar dificultades, errores y debilidades cuando deberíamos resaltar fortalezas de los aprendizajes desarrollados, demostrando progresos y logros. De esta forma, la evaluación en la universidad asumiría un papel motivador.

Pozo (2016) afirma además que seguimos trabajando en un abismo entre la teoría pedagógica de la evaluación y la práctica. Los profesores universitarios nos preocupamos más por transmitir de manera correcta la información que por darnos cuenta de por qué el estudiante no comprende esta información. Los resultados obtenidos en las mediciones propuestas por la evaluación nos deberían orientar a identificar tanto los cambios que debemos introducir en nuestros procesos de enseñanza cómo los que deben implementar los alumnos en sus formas de aprender.

La evaluación debería centrarse en el alumno y en su aprendizaje y no en cómo se desarrolla la enseñanza del profesor. Se tiende a confundir la evaluación con la aplicación de pruebas y exámenes que emitan una calificación y terminan más bien por controlar qué evaluar y retroalimen-

tar. Se concibe el resultado, pero no el proceso, cuando necesitaríamos enfatizar lo contrario, lo cualitativo de esta práctica.

Los alumnos deben estar involucrados en el proceso de evaluación; deben poder medirse y poder reconocer lo que comprenden, para así poder avanzar. Los docentes debemos facilitarles o construir, junto a nuestros alumnos, criterios que midan desempeños, producciones y logros, para que puedan aprender a autoevaluarse y a evaluar a sus iguales. Aprender es conocer donde se encuentran y que han aprendido hasta determinado momento. Y sobre lo aprendido, actuar (Pérez-González, 2017).

No debemos eliminar la evaluación de la educación superior. La necesitamos como instrumento de aprendizaje para nuestros alumnos y herramienta de mejora de nuestra práctica docente. La evaluación debe favorecer las competencias de nuestros alumnos, permitiéndoles responder a los aprendizajes actuales tanto en el contexto universitario como en su vida social y personal, dado que deberán llevarlos a la práctica dentro de muy poco, en un cada vez, más exigente, mercado laboral.

La evaluación formativa en la educación superior no es calificar, medir y corregir. Por lo que aprender nada tiene que ver con aprobar. Aprender es buscar respuestas, es equivocarse, valorar y evaluar. Aprender es participar de manera activa, es sentirse parte del proceso. Así que de la evaluación depende el cambio y la innovación en la universidad, que solo ocurrirán con el cambio y la innovación en la evaluación universitaria.

Referencias

Bisquerra, R. y Pérez, N. (2007). *Las competencias emocionales*. Educación XXI, 10, 61-82.

Bourdieu, Pierre. (2008). *Homo academicus*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Collins, D. K. (2018). *Lord Kelvin's Error? An Investigation into the Isotropic Helicoid*.

de Incheon, D. (2015). *Educación 2030: Hacia una educación inclusiva y equitativa*.

San Martín. (2018). *De calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos*.

- Delors, J. (2013). *Los cuatro pilares de la educación*.
- Durlak, J. A., Weissberg, R.P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). *The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School Based Universal Interventions*. *Child Development*, 82(1), 405-432.
- Eisner, E. W. (1985). *The art of educational evaluation: A personal view*. Taylor & Francis.
- Gimeno Sacristán, J. (2010). ¿Qué significa el currículum? (adelanto). *Sinéctica*, (34), 11-43.
- HOFFMAN, J. (1999). "Cap. 1: "Evaluación y construcción del conocimiento", en: *La evaluación: mito y desafío: una perspectiva constructivista*, Mediação, Porto Alegre.
- Liu, E. S., Carmen, J. Y., & Yeung, D. Y. (2015). *Effects of approach to learning and selfperceived overall competence on academic performance of university students*. *Learning and Individual Differences*.
- Morin, E. (2018). *Articular los saberes*.
- Nussbaum, M. C. (2012). *Crear capacidades: propuesta para el desarrollo humano para la Cooperación, O el Desarrollo Económicos*. OCDE.(2010). PISA 2009 Results.
- OCDE, P. (2010). *Taxation, innovation and the environment*.
- Pérez-González, J. C. (2017). Propuesta para la evaluación de programas de educación socioemocional. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, 6(15), 523-546.
- Pozo, J. I. (2016). *Aprender en tiempos revueltos*. Alianza Editorial.
- Stake, R. (2006). *Evaluación comprensiva y evaluación basada en estándares*, Barcelona: Graó
- Tedesco, J. C. (2016). *Diez notas sobre los sistemas de evaluación de los aprendizajes*.
- Villa, A. y Poblete, M. (2008). *Aprendizaje basado en competencias*. Bilbao: Universidad de Deusto.

GENERACIÓN FUNDADORA DE LAS CIENCIAS EN SANTIAGO DE CUBA: UNA MIRADA DESDE EL GÉNERO EN LA “DOBLE PERIFERIA”

Giovanni L. Villalón García, Rosaida Savigne Sánchez***

Resumen: El siguiente trabajo se inspiró en siete mujeres de ciencias, en sus vidas ejemplares, en los patrones como grupo intragenérico, cuyas historias de vida acercan al imaginario de quienes han tenido que ser transgresoras para ocupar un lugar prominente en su ciencia. El género como soporte metodológico permitió leer los registros de su actividad, donde otros métodos no hubieran reparado en el significado de sus aptitudes como sujeto social, todo contado a través de sus propias voces con las cuales se ha dado vida, en entrevistas realizadas, y donde se sistematiza el comportamiento individual de cada una de ellas, en tanto encarnan las problemáticas de la mujer de ciencia en esta parte de la Isla, el objetivo central de esta investigación. En esencia se han combinado préstamos necesarios de diferentes métodos, básicamente se destaca el método biográfico y de historias de vidas, utilizado para el necesario acercamiento histórico desde la subjetividad individual de estas mujeres, por lo que no se busca un riguroso discurso histórico, pero dichos testimonios constituyen la base mediante la cual se construyen y se sintetizan las tipologías psicosociales que encarnan la aptitud innovadora del grupo intragenérico, y las problemáticas que describen en el ejercicio de la formación y la práctica científica que caracteriza a esta generación, para ser considerada fundadora de las ciencias en la localidad.

Palabras clave: Mujeres de ciencia; personalidades de las ciencias; cultura científica, enfoque de género; doble periferia.

* Lic. en Pedagogía – Psicología, Máster en Educación Avanzada, Doctor en Ciencias Pedagógicas, Profesor Titular del Centro de Estudios Sociales Cubanos y Caribeños Dr. José A. Portuondo (CESCA), Universidad de Oriente. Ha publicado decenas de artículos y varios libros sobre Pedagogía, lúdica, historia de la ciencia, comunicación y divulgación científica. Email: giovanni@uo.edu.cu.

** Lic. en Historia del Arte, Universidad de Oriente. Máster en Estudios Cubanos y del Caribe e Investigador Agregado. Es Experto en Colaboración Internacional por la Universidad de Alicante. Especialista Superior en Ciencia y Tecnología de la Delegación Territorial de Ciencia, Tecnología y Medio Ambiente (CITMA) Santiago de Cuba. Cuba. Email: rsabigne@citmascu.gob.cu.

Introducción

¿Qué de interesante puede ofrecer el enfoque de género para quienes son mujeres y consideradas Personalidades de Ciencia en Santiago de Cuba? Al menos existen dos elementos fundamentales conectados a la significación teórico-metodológico de esta herramienta, la cual resulta imposible ignorar dado su impacto en la reconstrucción histórica de la mujer en la ciencia (Scott, 1986). Un proceso gradual que viene fraguándose desde la década del 80, cuando se produjo la inexorable unión del género al programa feminista de la historia y la filosofía de las ciencias. Tal maridaje propició la identificación de los sesgos de género relativos al conocimiento científico, con lo cual pudo rescatarse la visibilidad de las mujeres en la historiografía científica universal (Santesmases et. al, 2017).

El segundo elemento es que por tales razones, no puede tenerse dudas que tal instrumento metodológico, tiene las mismas posibilidades en nuestro contexto de relevar, cómo se produjo el asalto de la mujer en la sociedad llevada por la mano de las ciencias. Una forma de caracterizar las generalidades nacionales de esa evolución histórica, y las particularidades de ese proceso en los territorios, el cual enfrentó la conquista de la mujer en la ciencia como política de desarrollo gubernamental, en el contexto social que hemos denominado la “doble periferia” (Savigne Sánchez y Argüelles Almenares, 2008), lo cual lo convierte en proceso *sui generis*, complejo para aquellas mujeres que se dedicaron a cultivar las ciencias, alejadas de un centro periférico nacional de desarrollo del conocimiento global, pero obviamente de mayor tradición y promoción de la ciencias que el resto del país. Cuestión que a menudo se obvia en los estudios de género realizados, incluso, en la propia región oriental del país.

Son estudios útiles pues han contribuido al rescate historiográfico de las mujeres cubanas y santiagueras, pero siempre con la tendencia a ratificar la discriminación de la cual fueron objeto, y no tanto a visualizar el nivel creativo de estas especiales mujeres, muy poco se indaga en la innovación que promovieron y el alcance del quehacer de estas mujeres científicas del sur, algunas pobres y negras, quienes enfrentaron de igual manera las barreras que imponen los espacios doblemente periféricos de las localidades, llamado entre nosotros con el eufemismo de “interior del país”. Herencia poscolonial generadora de relaciones asimétricas de de-

sarrollo, no siempre superadas en el orden objetivo y subjetivo, muy a pesar de las políticas de promoción del conocimiento promovidas por el gobierno revolucionario cubano.

Tales cuestiones indican que en este trabajo se referirá un historiar del conocimiento científico, a través de unas protagonistas con un impacto histórico reconocido en la localidad santiaguera, en interacción con lo internacional y nacional, cuyo legado permanece en el estado “desconocido” que producen los bajos niveles de promoción y difusión científica, características de los entornos doblemente periféricos, con dificultades para el autoreconocimiento o el recircular de sus propios paradigmas intelectivos, a su vez consecuencia del pobre reconocimiento y visibilidad de su historia cultural.

Se trata de mujeres científicas con un mejor reconocimiento entre los alumnos e instituciones que ellas promovieron, acciones con las que se erigieron por derecho propio en Personalidades de la Ciencia de Santiago de Cuba, del pasado cercano que en términos de historia de las ciencias ha sido muy poco explorado, pero que registra una decisiva labor en el orden grupal e individual como mujeres de ciencias, producto de un modelo de promoción general de la cultura científica nacional, que está mereciendo un mejor análisis desde todas las disciplinas posibles.

Fueron estos las principales bases del proyecto Historia de las Ciencias de Santiago de Cuba (2006 – 2009), liderado por el DrC. Giovanni Villalón García, en el cual participaron investigadores de varias instituciones científicas y académicas del territorio. Dicho proyecto tributó al entonces Programa Territorial de las Ciencias Sociales de la Delegación Territorial del Ministerio de Ciencias Tecnología y Medio Ambiente (CITMA), gerenciado por el recién fundado, Sindicato Provincial de los Trabajadores de las Ciencias, organización que creyó en la necesidad de esta indagación histórica, como fundamento de su propia labor social e ideológica.

De este macro programa de orientación histórica saldrían importantes publicaciones y proyectos¹, que se proponían hacer trascender los

¹ En tales coordenadas surgió el Proyecto 50 X 50 el cual emprendió el desafío de destacar los 50 resultados más relevantes de las ciencias santiagueras en 50 años de Revolución, que

descubrimientos obtenidos, tanto al interior de la comunidad científica nacional e internacional, como hacia la propia sociedad santiaguera contemporánea, necesitada de rescatar sus mejores valores y símbolos científicos-culturales.

De tal modo que fueron emprendidas acciones de fomento de la cultura científica territorial, una de las más significativas fue el reconocimiento oficial de las personalidades científicas de la provincia, por parte de la Delegación Territorial del CITMA. Un riguroso proceso que implicó a su Consejo Científico Asesor Provincial, órgano que protagonizó una acción sin precedentes en la historia cultural del conocimiento científico en la localidad, al ser reconocidas oficialmente, en un periodo que abarcó desde mediados el siglo XIX al siglo XXI, a quienes marcaron un hito en el desarrollo científico de la localidad.

Los números revelaron las ausencias conocidas respecto a las mujeres en las ciencias, sin embargo, dejó ver un fenómeno inusual en la historia de las ciencias cubanas, en cuanto al aporte de una generación fundadora de las ciencias santiagueras, vinculadas a este esfuerzo masivo por ganar el desarrollo científico de una localidad y de un país.

Fueron en total once mujeres consideradas personalidades de las ciencias, expresión del cambio cualitativo que experimenta la cultura científica territorial y de la propia equidad de género, de lo cual es reflejo la ciencia cubana y la calidad de su transformación.

El siguiente trabajo se inspiró en siete de estas mujeres de ciencias, en sus vidas ejemplares, en los patrones como grupo intragenérico, cuyas historias de vida nos acercan al imaginario de quienes han tenido que ser transgresoras para ocupar un lugar prominente en su ciencia. El género como soporte metodológico nos permitió leer los registros de su actividad, donde otros métodos no hubieran reparado en el significado de sus aptitudes como sujeta social, todo contado a través de sus propias voces

en forma de convocatoria involucró a todo el sistema institucional de las ciencias. Y posteriormente se lograron los proyectos Cronología del desarrollo de la ciencia y la tecnología en Santiago de Cuba (1518-2009), Sendero de las Personalidades de las Ciencias en el cementerio Santa Ifigenia, y otros.

con las cuales hemos dado vida, en entrevistas realizadas, y donde hemos sistematizado el comportamiento individual de cada una de ellas, en tanto encarnan las problemáticas de la mujer de ciencia en esta parte de la Isla, el objetivo central de esta investigación.

Podrá comprenderse que en esencia se han mixturado y combinado préstamos necesarios de otros métodos, básicamente se destaca el método biográfico y el de historias de vida, utilizado para el necesario acercamiento histórico desde la subjetividad individual de estas mujeres, por lo que no se busca un riguroso discurso histórico, pero dichos testimonios constituyen la base mediante la cual se construyen y se sintetizan las tipologías psicosociales que encarnan, la aptitud innovadora del grupo intragenérico y las problemáticas que describen en el ejercicio de la formación y la práctica científica que caracteriza a esta generación, para ser considerada fundadora de las ciencias en la localidad y con impacto nacional.

La condición de Personalidad de las Ciencias de Santiago de Cuba

Se debe señalar que originalmente el proyecto está lejos de observar un enfoque de género, respondió más a una perspectiva histórica de las ciencias, por lo que los elementos diseñados para una selección y análisis de las personalidades objeto de análisis respondió a una generalidad, expresada en los siguientes indicadores:

- Aportar una obra científica en función de la sociedad y el desarrollo.
- Poseer una obra científica concreta expresada en libros, artículos publicados en revistas indexadas, innovaciones, etc., en la que se exprese originalidad y carácter innovador de los fundamentos teóricos o prácticos de la ciencia o la tecnología.
- Tener un reconocimiento social en la comunidad científica.
- Ser acreedor de premios territoriales, nacionales e internacionales de relevancia científica.
- Estar avalado por las instituciones y Consejos científicos y académicos territoriales, nacionales o internacionales.
- Ser portador de valores éticos – morales sostenidos caracterizados por la responsabilidad y el humanismo en su actuación profesional.

El concepto de Personalidad de las Ciencias responde a las bases del propio proyecto original, cuya concepción expresa que es

una condición especial centrada en la consideración profesional de la comunidad científica que reconoce los aportes, actitud sistemática y coherente de los investigadores y los asume como paradigmas científicos. Son, por tanto, figuras que trascienden su propia época porque sus resultados científicos y la manera de desarrollar la ciencia con altos valores éticos, entrega a la investigación y la calidad de sus aportes, lo hacen merecedor de tales deferencias. (Villalón García, 2009)

Otras dos categorías y tres subcategorías son igualmente interesantes, pues da notoriedad a otras formas de gestar las ciencias, más allá de una práctica científica relevante.

Personalidad científica relevante, tienen por lo general una reconocida obra científica, que ha sido objeto de estudios científicos, filosóficos, pedagógicos y de otros tipos. Sus aportes son reconocidos como renovadores de la ciencia de su tiempo y referentes para el desarrollo local y nacional.

Promotor de las ciencias y la tecnología: Es aquel profesional que se dedica con efectividad y tiene por ello un destacado reconocimiento, a hacer de la ciencia un campo de actuación que forma parte de su quehacer cotidiano. Se analiza a través de tres variantes conceptuales que se presentan a continuación.

Personalidad de las Ciencias destacado como organizador de movimientos e instituciones científicas: Profesional que es reconocido en la comunidad científica en la organización de centros, instituciones y grupos científicos que han tenido una gran trascendencia en el desarrollo científico local y nacional.

Personalidad de las Ciencias destacado como divulgador científico: Profesional que, desde sus funciones como periodista, educador, escritor u otras actividades culturales, contribuye de manera sustancial y reconocida social y profesionalmente, a la divulgación de los resultados científicos locales, nacionales y universales. Su capacidad de comunicación le permite además trascender a las masas propiciando la universalización.

zación de los conocimientos científicos, la justicia social y el desarrollo de la cultura.

Personalidad de las Ciencias destacado como profesional de la enseñanza de la cultura científica: Profesor que desde su labor docente contribuye a la divulgación del pensar científico, a la formación de profesionales con una notable cultura científica, que se refleja en el accionar investigativo y avidez científica en espacios de confluencia académica, así como que goza del reconocimiento de la comunidad científica por su cultura científica dada a través de las clases, conferencias especializadas, cursos de superación y publicaciones.

Estas concepciones y categorías generales indican el sentido social que primó, a la hora de escoger a las personalidades objeto de análisis. Las siete mujeres de este estudio obtuvieron la máxima calificación, al ser elevadas a la condición de personalidades de las ciencias, quienes compitieron con sus congéneres masculinos en igualdad de condición, señal de la relevancia alcanzada. Sin embargo, solo con la profundización realizada, se logró revelar otras aristas más allá de la condición otorgada, mirar su legado a través del género agregó el contenido crítico con que se observó, el contexto que las promovió como modelo de su propia promoción a nivel social.

Es indiscutible que tanto los hombres y mujeres de ciencias vinculadas al referido proyecto, comparten el mismo escenario descrito, ellos trabajan en el interior de Cuba, donde se experimenta la segregación horizontal de las ciencias, y se agrega la velada ignorancia de las particularidades regionales, otra segregación de carácter transversal, que incide en la incapacidad o dificultades de las mujeres para acceder a las ciencias y alcanzar mayores reconocimientos en el ámbito nacional e internacional. Lo lamentable es que los estudios de género “nacionales”, ni siquiera reparen en ello, como si la condición de compartir un mismo espacio común, una misma bandera y hasta un mismo idioma, anulara las diferencias de socializaciones históricamente establecidas.

Tal condición periférica ha tendido a subestimar sus productos teóricos y científicos en el país, apenas son recientes los reconocimientos a quienes se han dedicado a la regionalística, y en el caso de las mujeres

son más desconocidas y subestimadas, solo una de las 7 científicas aquí presentadas, fue promovida a La Academia de Ciencias, durante el periodo (2002-2006), **Dra. Rosa Catalina Bermúdez Savón**, Licenciada en Química por la Universidad de La Habana, guantanamera residente en Santiago de Cuba, que desarrolla su labor en campo de las llamadas “ciencias duras”, y no es el único ejemplo, la **Dra. Miriam Cardonne Molina**, desde 1997, en condición de Académica, formó parte de la Real Academia de los Doctores de España. Asimismo, la **Dra. Liliana Gómez Luna**, es autora de once libros, monografías y capítulos de libros, publicados en español e inglés, con aspectos novedosos relacionados con los recursos costeros, apenas conocidos en Cuba, y precisamente con unos de ellos alcanzó el premio internacional al pensamiento caribeño de Medio Ambiente en el 2002.

La **Dra. Olga Portuondo Zúñiga**, se ha dedicado estudiar por más de treinta años los procesos de formación de la identidad y nacionalidad cubana, ostenta los premios Nacionales de Investigación y de Historia, ha solidificado los horizontes de la regionalista en Cuba, ¿qué tendrá que hacer, la única historiadora mujer de una ciudad, para ser incluida en la nómina de la muy honrosa Academia de Ciencias de Cuba?

Comentario merece también la **Dra. Eloína Miyares Bermúdez**, entonces con vida cuando se inició el proyecto, fue distinguida como heroína del trabajo de la República de Cuba, fue en esencia una eminente pedagoga que revolucionó, junto a su esposo el campo de la lingüística aplicada en Cuba, pero no recibió el esperado reconocimiento de la Comisión de Mujeres Científicas de la ACC.

Por su parte, la **Dra. Flora de los Ángeles Morcate Labrada** es otro ejemplo no tanto del anonimato que enfrentan estas mujeres, sino también como el contexto de la doble periferia, se convirtió en oportunidad para el desarrollo profesional de su disciplina, la arquitectura, y se ha dedicado por más de treinta años, a rescatar el patrimonio construido de la ciudad y la región oriental. Patrimonio casi desconocido y subsumido en las historias “nacionales”, que tienden a homogenizar los procesos culturales.

El caso de la **MSc. Martha Zoe Lemus Rodríguez**, ingeniera química, única mujer de ciencias dedicada a la industria dentro de las entrevistadas, resulta la menos conocida, sin embargo, ha sido muy significativo su labor en el desarrollo, de la producción industrial de medicamentos naturales, línea de I+D hoy en pleno ascenso en el país.

Ella constituye un ejemplo de la estrategia grupal de estas mujeres, quienes eligieron el medio académico para desarrollar su profesión, un medio más seguro y permisible para la investigación científica, y de paso asegurar una determinada trascendencia con la labor de la formación universitaria. Cuestión que no siempre asegura la industria, más pragmática, inestable, en tensión, menos exigente con el desarrollo científico, al no ser el centro de la dinámica del proceso industrial².

En estas condiciones esta ingeniera, mantuvo su vocación por la I+D en la industria farmacéutica, gestora principal de la elaboración en tabletas de decenas de productos, pero sin dudas, especializada en la fabricación de medicamentos naturales, lo cual la ha convertido en un referente en la localidad y la nación, al poseer en su haber más de tres patentes, en dicha línea de investigación.

Esta mujer de la industria aún insatisfecha con la recepción de sus productos en Cuba, no ha recibido un reconocimiento más allá de los límites de su ministerio y otros organismos de carácter social, que obviamente no son espacios académicos, donde una científica podría obtener autoridad en el tema que desarrolla.

En verdad aquí no estamos hablando de un grupo intergenérico conscientemente articulado, pero todas son producto de un entorno, que las conecta y las impulsa a adoptar determinadas estrategias colectivas e individuales que aseguren, el éxito y trascendencia en el área escogida para su desarrollo, lo cual distingue las principales características de estas mujeres de ciencias:

² Se refleja una situación que se experimentó en la industria cubana, antes del cambio de mentalidad respecto a los procesos de innovación tecnológica, hoy promovidos en el país, con un conjunto de leyes, que lo promueven incluso en la industria y el mundo empresarial.

Representan diversos ámbitos del conocimiento científico, desde las ciencias humanísticas, hasta las técnicas, lo cual obedece a él efervescente estado fundacional, que caracterizó a las primeras décadas de desarrollo de las ciencias en Cuba, etapa que las hace protagonista y parte de un origen raigal común a todas.

El medio académico, especialmente el universitario, fue decisivo para su formación, un campo más seguro para el desarrollo y asegurar determinada notoriedad de su labor.

Combinaron entonces la práctica investigativa y la pedagógica, roles con el cual debían probar su competencia y desempeño.

Sus contenidos curriculares expresan la necesidad, de buscar alternativas formativas diferentes a ámbitos nacionales, así muchas buscan el reconocimiento en otros espacios internacionales, aunque el objetivo es proyectarse desde la localidad, sin plantearse una emigración interna o externa.

El grado científico es considerado un atributo y meta necesaria para la visibilidad en el medio académico, para ello seleccionan temas vinculados a las demandas socioeconómicas del territorio, sus propias carencias son oportunidades para la creatividad y realce de la cultural material y espiritual de la localidad.

De esta manera han realizado su labor en una zona de escasos recursos logísticos, de bajo prestigio académico y tecnológico, por consiguiente, las temáticas seleccionadas no cruzan la experimentación y la aventura de la innovación tecnológica, por eso el número de patentes entre las ciencias técnicas, naturales y exactas, podrían ser consideradas una excepcionalidad.

Dado que conocen el peso de los imaginarios masculinos, desde los cuales es observado su desempeño científico, se dedican a temáticas únicas, iniciadas a veces por ellas, o continuadoras de herencias referenciales de la ciencia local. Por lo que pudiera ser o no temáticas de interés “nacional”, lo cual las mantiene por lo general por mucho tiempo en el nivel de las ciencias básicas, por lo que a algunas y les resultó difícil avanzar con el desarrollo de sus proyectos de investigación.

Las mujeres de ciencia que son reseñadas en este trabajo, Intentan sortear la pobre visibilidad de los centros de investigación a los cuales pertenecen, también sumidos en el mismo nivel de invisibilidad, con una temática de gran originalidad, por lo que casi siempre estas mujeres intentan subvertir su influencia más allá del sistema institucional que debía promoverlas.

En general son personalidades de alto nivel creativo, con el atributo de la inteligencia, voluntad incalculable, espíritu de sacrificio, fuertes temperamentos y compromiso social, elementos que la han guiado a la meta sobre la cual preexisten todas las asechanzas posibles, pero sentida como un empeño individual. Por lo que acude a todo tipo de estrategia, se asocia a una institución extranjera, utiliza las influencias familiares, o, es capaz de usar a su favor las coyunturas que se abren, por momento en el contexto general del país, y logran la aplicación de sus resultados, formar equipos de investigación, con los cuales construye a veces feudos fecondos, protectores y continuadores de su impronta, pero que con su ausencia pueden desaparecer o debilitarse, al depender sobremanera de su influencia y prestigio individual. Consecuencia de un medio doble periférico, con dificultades para sostener, sus proyectos de autogestión y promoción social.

Conclusiones

El desarrollo de la ciencia en la etapa de la Revolución Cubana creó condiciones para lograr avances considerables en diversos campos del desarrollo, sustentado en un proceso de oportunidades para todos, y que se sostiene en la educación de alcance amplio y masivo que comenzó con la Campaña de Alfabetización.

Una de las aristas más significativas que hoy tiene un despliegue de grandes proporciones es la referida a la participación de la mujer en los procesos de la ciencia, con muchas de ellas con claro liderazgo en las investigaciones y en la dirección de instituciones científicas. Esta característica tiene una expresión concreta en la ciencia que se desarrolla en Santiago de Cuba, donde siete mujeres alcanzan la condición especial de Personalidades de las Ciencias de esta provincia, pero con realce nacional e internacional.

Las características expresadas sobre las mujeres asumidas como Personalidad de las Ciencias de Santiago de Cuba, no pudieran ser privativas solo de estas mujeres, pero no existen estudios al respecto, incluso este solo se limita a leer los imaginarios individuales de estas mujeres, sin ánimo de generalizarlo a otras investigadoras de la misma generación, puesto que ya se sabe los límites naturales de dichas fuentes, las historias de vida, y el punto de vista de las individualidades que lo expresan, pero, de indudable riqueza para confirmar el estremecimiento de los acontecimientos ocurridos.

De cualquier modo, ellas asomarán a una realidad común pero diferente, que refleja la incapacidad y potencialidad de los contextos para promover a los individuos y en especial a las mujeres de ciencias, empeñadas en construir sus proyectos de vida, pues eso es de lo que se trata, de sus vidas, interpretadas como una lección del tiempo y del espacio vivido aún en construcción, como mujeres de ciencia.

Referencias

Camejo Fernández, Yanet Alina. (2020). *El reto de ser mujer científica*. Sierra Maestra. Disponible en: <http://www.sierramaestra.cu/index.php>. Santiago de Cuba, Lunes, 12 Octubre.

Hernández Gómez, Lidia C. (2008). *Presencia de la mujer en la Salud Pública Cubana*. Recibido: 9 de octubre de 2008. Aprobado: 18 de octubre de 2008.

Santesmases, María Jesús; Cabré Pairet, Montserrat; Ortiz Gómez, Teresa. (2017). Feminismos biográficos: aportaciones desde la historia de la ciencia. *ARENAL*, 24:2; julio-diciembre 2017. p. 379-404.

Savigne Sánchez, Rosaida; Arguelles Almenares, Bárbara. (2008). *Momentos del imaginario santiaguero*. Ediciones Santiago. Santiago de Cuba.

Scott, Joan W. (1990). "Gender: A useful category of historical analysis". *American Historical Review*, 91 (1986), 1990, p. 23-58.

Villalón García, Giovanni et al. (2009). *Historia de la ciencia en Santiago de Cuba*, CITMA. Santiago de Cuba.

Villalón García, Giovanni L. (2009). *Personalidades de las ciencias. Indicadores para su estudio*. Proyecto Historia de la Ciencia y la Tecnología. Compendio 1. Asociación de Publicistas de Cuba. Santiago de Cuba.

Villalón García, Giovanni L.; Savigne Sánchez, Rosaida. (2017). *Mujeres de Ciencia. Ediciones Santiago*.

DESAFÍOS ACTUALES EN LA EDUCACIÓN UNIVERSITARIA. PROCESOS QUE SE (RE)INVENTAN

Deysi Emilia García Rodríguez, Alexander Armando Cordovés Santiesteban***

Resumen: El presente trabajo esboza algunos de los que considero desafíos en la enseñanza universitaria actual en cualquiera de sus procesos formativos, así como reflexiones acerca de las respuestas que emergen en las condiciones de desarrollo de los contextos educativos universitarios. Abordo, de este modo, particularidades que valoro como fundamentales, destacando el papel del docente y de las herramientas que ofrecen las nuevas tecnologías de la información y las comunicaciones, como condiciones que median las dinámicas de las relaciones que se establecen en estos procesos complejos y en construcción. Apunto los que considero como principales retos de los actores que intervienen en este proceso, de manera particular, y de las universidades actuales, en sentido general, enfatizando en la necesidad de sus (re)invenciones como manera de responder a las condiciones de estos tiempos.

Palabras clave: Desafíos; condiciones de desarrollo; contextos universitarios; (re) invención; enseñanza a distancia

Desafíos globales a la educación: una mirada estratégica

Pensar el desarrollo de las universidades y las dinámicas formativas que en ellas acontecen, con independencia de sus particularidades, es pensar en un devenir histórico mediado por condiciones. Problematizar sobre las que median nuestros contextos universitarios en la actualidad constituye, a mi modo de ver, una de las tareas más apremiantes de todos los que, de una manera u otra, formamos parte de estos espacios. Pensarnos como “parte” de la formación profesional, implica para profesores u otros actores ligados a este proceso, un ejercicio de constante reflexión

* Doctora en Psicología. Profesora a tiempo completo en la Universidad Internacional Iberoamericana – México. Email: garciadeysiemilia@gmail.com.

** Doctor en Antropología Social. Profesor a tiempo completo en la Universidad Internacional Iberoamericana-México. Email: acordovess@gmail.com.

sobre nuestras prácticas, acompañado de la (re)invención y actualización de nuestras maneras de pensar, comprender, hacer la educación y proyectar los aprendizajes de las generaciones de personas con las que nos relacionamos.

Vivimos hoy en un mundo calado por la globalización. Como destaca en sus análisis Tünnermann (1998, 2008), a partir del informe de la “Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI”, los principales imperativos de la época apuntan a una globalización donde se crean profundas brechas de desigualdad al concentrar sus principales ventajas en un reducido número de personas, abriendo cada vez más las distancias con aquellos menos favorecidos. Estas brechas impactan las economías de los diversos países, ampliando las diferencias, que considero, como abismos cada vez más profundos entre los países.

Tünnermann (1998, 2008), enfatiza en el papel que deben desempeñar los Estados en la disminución de estas brechas. Sin embargo, sería interesante enfocar este papel más a la necesidad de voluntad política y ética de los Estados para ser capaces de fomentar relaciones de competitividad/cooperación, flexibilidad y apertura a las condiciones actuales, que les permita potenciar el progreso técnico, el dominio tecnológico, la investigación, los vínculos con la sociedad civil, cuidando la sustentabilidad ambiental, creando políticas públicas que se encaminen al logro de una mayor equidad, solidaridad, cooperación. En estas condiciones, las universidades juegan un papel fundamental, al tener a su cargo la formación de recursos humanos del más alto nivel, de contribuir al desarrollo científico, al progreso técnico y la acumulación/producción de información, en aras de un proceso búsqueda permanente de la calidad que les permita a sus profesionales el desarrollo de habilidades y competencias necesarias para ser y hacer en un mundo globalizado.

A tono con ello, en el documento que recoge la Estrategia de Educación de la UNESCO 2014-2021 (UNESCO, 2015), se plantean de manera general, lo que consideran como probables desafíos externos, que transversalizan la educación en su integridad, planteando retos a su desarrollo. En este sentido, ubican estos desafíos en aspectos no alejados de los análisis anteriores, apuntando entre ellos, algunas tendencias demográficas que no pueden descuidarse en este período, como: la disminución de

la población infantil en países de América Latina y Asia, y aumento en países de África Subsahariana; el incremento del envejecimiento poblacional; la urbanización creciente y acelerada; el aumento de la ola migratoria internacional; entre otras. Estas, sin lugar a dudas, constituyen condiciones desafiantes que tensionan las ya abiertas brechas de desigualdades, e impactan de manera considerable en la educación, al provocar redistribuciones de recursos, de presupuestos, de suministros; desigualdades en los accesos, las oportunidades; diferencias marcadas entre los contextos rurales y urbanos; “fugas/ganancias de cerebros”, por mencionar algunas de las mencionadas por la UNESCO (2015).

Por otro lado, destacan en el citado informe, el impacto de la pobreza y la hambruna, y valoran la importancia de las políticas en función de eliminar las barreras que imponen estas condiciones a las personas en particular, ya la educación en general. Esta última en una doble función, por un lado, como condición importante para mitigar la pobreza y, por otro, como derecho, muchas veces inalcanzable por estas poblaciones privadas de oportunidades de accesos.

Ligado a esto, otros de los desafíos globales lo constituyen la paz, la seguridad y la democracia, condiciones en amenaza constante a partir de la emergencia de conflictos de diversa índole y raíces, afectando seriamente las oportunidades educacionales. Sin embargo, la educación se erige también como una herramienta clave para promover mudanzas que potencien un desarrollo sostenible.

En la Estrategia de Educación de la UNESCO 2014-2021 (2015), se acentúa como otro de los desafíos en tiempos de globalización, las tecnologías de la información y la comunicación. Para este aspecto en particular, considero necesaria una discusión más amplia, la cual pretendo desarrollar en este trabajo.

En este sentido, la UNESCO (2015) enfatiza en el apoyo efectivo que ofrece la tecnología a la educación. Destacan como potencialidades de la misma, en sentido general, que:

- permiten ampliar el acceso a la educación;

- contribuyen a mejorar la calidad de la educación y pueden favorecer la formación de docentes y, consecuentemente, su desarrollo profesional;
- pueden desempeñar un papel central en el desarrollo de las capacidades/competencias necesarias para atender las exigencias del siglo XXI;
- pueden favorecer el acceso a las oportunidades de un aprendizaje a lo largo de toda la vida;
- abren caminos para el cambio en la educación de manera radical, lo que fundamentan a partir del crecimiento de los recursos educativos abiertos (REA) y los cursos gratuitos en línea impartidos por universidades e instituciones de enseñanza y formación técnica y profesional (EFTP);
- permiten el acceso al aprendizaje desde condiciones tanto formales, como no formales.

A su vez, la UNESCO (2015) apunta que el incremento de las tecnologías y su uso en contextos educativos, genera muchos desafíos a la educación, asociados a la necesidad de desarrollar capacidades para poder aprovechar el potencial que ofrece, impactando a todos los actores involucrados en este proceso; al desarrollo del pensamiento crítico, junto a un enfoque ético y sensible, asociado al flujo de informaciones que se genera a partir del uso de las tecnologías; a la necesidad de contar con una infraestructura sostenible, que permita su financiamiento, pero también que garantice el contenido en términos de calidad; entre otros. A los que sumo, las posibilidades de accesos a los avances tecnológicos, tanto de estudiantes, como de docentes, así como también de los diversos contextos educativos. Aunque parezca que estamos inmersos en un mundo tecnológico, estas herramientas no están al alcance de todos.

Otro de los desafíos actuales para la educación lo constituyen la economía del conocimiento y el mercado laboral. Este es un aspecto que marca otra necesidad que requiere inminente atención: la preparación los países para que sean capaces de competir en la economía mundial y responder a los desafíos existentes y emergentes. Esta es una condición estrechamente relacionada con la capacidad de sus sistemas educativos para potenciar el desarrollo de habilidades básicas y transversales, habili-

dades para la resolución de problemas, así como habilidades sociales e interpersonales que fomenten esta movilidad.

Una de las consecuencias negativas de este desafío está asociado al crecimiento de las tasas de desempleo juvenil que, aunque reconocen su multicausalidad, el desajuste entre la oferta y la demanda de conocimientos, tiende a perfilarse como un factor clave(UNESCO, 2015). Sin embargo, el mayor desafío de esta condición, estaría en determinar las maneras en que el sector de educación puede responder a los retos que se plantean de forma proactiva.

Finalmente, otro de los desafíos de encuentra en la necesidad promover un desarrollo sostenible, y modificar los patrones de consumo. Para ello, la educación es crucial en el cambio de actitudes y disposiciones que afectan el desarrollo sostenible. Comprendido, este último, no sólo en función de un fuerte rendimiento económico, sino también desde un enfoque holístico, equitativo y con visión de futuro, fundamentado en una consideración equilibrada de objetivos y metas sociales, económicas y ambientales a la hora de tomar decisiones públicas y privadas. La educación, en este sentido, tiene entre sus tareas más desafiantes, a mi modo de ver, la formación de personas que contribuyan al logro de un mundo sostenible.

Estos, son desafíos que se establecen como metas e imperativos globales a ser atendidos, de manera paulatina, en la educación. Lo que los convierte en metas de futuro, planteadas en esos términos en las proyecciones hasta el 2030. Sin embargo, ¿cómo se traducen esos desafíos a los contextos educativos universitarios actuales?, ¿cómo se (re)inventan los contextos de educación superior a partir de estas condiciones desafiantes? Al respecto es importante adentrarse en algunas de las problematizaciones que emergen en el mundo de las universidades de hoy.

Desafíos y (re)invenciones: una visión desde contextos universitarios

Sin lugar a dudas, en tiempos de constantes cambios tecnológicos que caracterizan al siglo XXI, emerge un importante desafío para las universidades: su (re)invención en aras de responder a las condiciones actuales. Este proceso se constituye como un desafío importante que deben en-

frentar las comunidades académicas para insertarse en las sociedades del conocimiento, la información y el aprendizaje permanente, sobre todo en los países más desfavorecidos, bajo las condiciones de un contexto globalizado y de apertura a grandes espacios económicos.

No obstante, (re)inventarse es un proceso que no es ajeno a las universidades desde su surgimiento. Es, según pienso, una condición que se ha instaurado como propia, en su devenir como institución que responde a las demandas de cada una de las épocas que ha atravesado.

Varios son los autores que asocian el surgimiento de la educación universitaria a cambios, a la curiosidad del ser humano por el saber su lugar en el mundo, a la transformación (Corrales, 2007; Moncada, 2008; Tünnermann, 1998). En este sentido, la universidad, como comenta Moncada (2008, p. 131), se constituye, desde sus inicios, como una “institución emblemática que ha centrado su quehacer en la búsqueda del conocimiento, su desarrollo ha transformado las civilizaciones y ha dado un rico significado al sentido de vida de las culturas”.

Siendo así, las universidades, desde sus orígenes, nacen asociadas a demandas sociales, surgen y se desarrollan para responder, de disímiles maneras, al progreso social, y nutrirse, a su vez, del mismo. Así, constituye y se constituye en ese constante proceso de relaciones, donde, las condiciones contextuales tensan, desafían, y retan sus procesos formativos. Estas condiciones, han impactado en las maneras de hacer de las universidades, generando, a partir de los modelos que históricamente han marcado pautas, diferentes formas de organizar, de estructurar, de gestionar las dinámicas de la enseñanza superior, proceso al que no escapan las universidades de nuestros tiempos.

¿Cuáles serían algunas de las respuestas que emergen en las universidades actuales bajo estas condiciones de desarrollo?

Comprender el aprendizaje y el desarrollo “moviendo los cimientos” del tradicional criterio de edad hasta ahora pensado en los espacios universitarios, y abrir los muros a la noción de un aprendizaje/desarrollo a lo largo de toda la vida, es una de las respuestas ante las tensiones impuestas por las condiciones demográficas, señaladas como retos por la UNESCO (2015). Es una condición que debe impactar en las estrategias

de desarrollo de las universidades, tanto en los accesos, como en los currículos, las modalidades de aprendizaje, el rol de los profesores, y de los alumnos. Lleva implícito, cambios estructurales y funcionales múltiples y creativos en las maneras en que se asuman sus soluciones.

Sin embargo, más allá del trasfondo demográfico, económico, e incluso político, de este desafío, la comprensión del aprendizaje a lo largo de la vida es una respuesta innovadora y retadora para cualquier contexto educativo. Implica romper las tradicionales concepciones tanto de tiempo, entendido a partir de edades para aprender, de períodos favorables al aprendizaje, etc., como de desarrollo, que se traduce en la comprensión de un desarrollo que no es lineal, ni inmediato, que depende de las relaciones que se establezcan con las condiciones de aprendizaje (Fariñas, 2005; García, 2010). Implica también, y sobre todas las cosas, una posición ética diferente ante la educación, ante el desarrollo personal y social.

Por otro lado, abre un abanico de posibilidades en cuanto a la población estudiantil, lo que lleva a problematizar la noción de “formación profesional”. Es una propuesta que impacta las profundidades del sistema, sus raíces, y debe ser analizada e interpretada como tal, en aras de las potencialidades que encierra.

La (re)invención de los modelos educativos es otra de las respuestas ante los retos actuales. Al valorar los desafíos planteados, es indudable que los modelos que sustentan la formación de profesionales, deben abrirse a otras posibilidades. Desde el punto de vista pedagógico, urge la necesidad de desarrollar métodos de enseñanza que ponderen la formación de hábitos de estudio e investigación, como condición para una mayor independencia por parte de los estudiantes, para el desarrollo de pensamiento crítico, flexible, global.

De este modo, con la inmersión en un contexto donde van prevaleciendo los recursos tecnológicos cada vez con mayor fuerza, se impone una segunda problematización donde la universidad ocupa un lugar preponderante. Se pone en tela en juicio otra noción ‘inamovible’ en contextos universitarios: los espacios.

Los espacios físicos, presenciales, que han caracterizado los contextos de aprendizaje van cediendo lugar a otros, los ‘distantes’, no presenciales o semipresenciales, los informales y los no formales, condición que marca salto en la comprensión de las relaciones que se establecen en un proceso de aprendizaje. Sin embargo, genera múltiples tensiones, para quien aprende, y para quien media el proceso de aprendizaje. Romper con los tradicionalismos asociados a la presencialidad, al espacio físico de la sala de aulas, donde la figura del profesor impone y establece relaciones y ‘distancias’, no es tarea fácil. La mediación tecnológica muchas veces nubla la comprensión de otras maneras de ‘acercamientos’, donde, esencialmente, las relaciones siguen estando centradas en los mismos actores, el sujeto que aprende y el que enseña. Esta vez, a partir y con, otras herramientas, recursos y medios, pero el profesor continúa guiando el proceso de aprendizaje, desde otras nociones de espacios.

Por otro lado, nos referimos a un proceso en construcción, ‘un devenir’ en términos de tensiones y respuestas, donde se van entrelazando, muchas veces, diversas maneras de comprender las modalidades de aprendizajes, siendo ocasionalmente mezcladas en la literatura, desdibujando sus límites, emergiendo unas veces como nuevas opciones. Al mismo tiempo, contiendo otras, sin que se limiten a nominaciones fijas o definitivas. Así, bajo estas posiciones, observo las maneras en que se expresan hoy las modalidades de enseñanza, y considero que las diferencias fundamentales, entre unas modalidades y otras, pudieran estar marcadas por los roles y funciones que van definiendo los actores inmersos en el proceso, mediados por el uso de las tecnologías.

Estas modalidades, sin embargo, requieren de otras comprensiones y movimientos, entre ellos, la necesidad de promover estructuras académicas y programas de estudios más variados y flexibles. Renovar el aprendizaje y la enseñanza también depende de cómo se enseña el conocimiento, y esta es otra noción en discusión. Aspecto que conduce, inevitablemente, a un replanteamiento de las prácticas de enseñanza, así como de las funciones y oportunidades de desarrollo que ofrece el extenso dominio de la informatización.

Los cambiantes y novedosos instrumentos, herramientas, tecnologías, aportadas por el desarrollo informático, impactan, por un lado, no

sólo en las formas de enseñar (roles de profesores, relaciones con el proceso y con los estudiantes, competencias y habilidades, etc.), sino también en las maneras de aprender (responsabilidades, participaciones, estilos, herramientas, relaciones, etc.). Y por otro, en los materiales de estudio, los tipos de programas ofrecidos por las universidades y en la infraestructura y gestión de las instituciones, constituyéndose como condición que media las relaciones en los contextos educativos actuales.

Los contenidos deben ser trabajados y presentados de manera que favorezca este tipo de aprendizajes y atienda la diversidad, que en todos los sentidos y a gran escala, presentan los estudiantes. Esto implica que el diseño de los materiales de estudio, de las tareas de aprendizaje, de las evaluaciones, deba atender esta particularidad, de modo que responda a un proceso que no atente contra la calidad del mismo y sean observados todos los objetivos para los cuales fue propuesto.

Las instituciones a cargo de este tipo de modalidades, por su parte, no sólo deben responder por el currículo, sino también por todas las dinámicas que la gestión de los mismos implica, en función de infraestructura, normativas, políticas, financiamiento, investigación que garantice la actualización de este proceso de aprendizaje. Si las universidades no son capaces de innovar, de crear, de dialogar con las exigencias sociales, no podrán instituirse como universidades contemporáneas de calidad, meta perseguida para responder a los desafíos globales.

No menos importante, entre estas respuestas a los desafíos contemporáneos, encontramos la revalorización y actualización de la función del docente. Aunque el rol docente durante mucho tiempo ha estado en la mesa de diálogo, hoy, exige otras miradas. Diría que miradas caleidoscópicas. El docente ha sido (re)conocido como una figura tradicionalmente omnipresente en estos espacios (univer)sales, expresión de poderes otorgados y asumidos a lo largo de la historia. En las actuales relaciones de condiciones, el docente tiene nuevos retos que asumir, como gestor, 'siempre presente', del desarrollo de diversas generaciones, en tiempos múltiples; en espacios más o menos formales, más o menos flexibles, más o menos abiertos, más o menos distantes, pero, sobre todo, más o menos visibles; interactuando con modos de hacer también diversos.

Siendo así, los roles que se han ido definiendo al hablar de los docentes tienden a moverse en el espectro que abarca la tutoría, la guía, la orientación, la instrucción, la facilitación, entre otros. No obstante, quedan claros algunos aspectos en este abanico. El profesor es el encargado, como en cualquiera de las modalidades, de dirigir el diseño del proceso de enseñanza-aprendizaje. Con independencia de las funciones que asuma durante el desarrollo del mismo, es el responsable de elegir, organizar, diseñar los contenidos, objetivos y maneras en que los diversos estudiantes aprenden.

Pueden variar las denominaciones que asuman en este proceso, en función del tipo de curso, de los respaldos, recursos, herramientas, intenciones, formación, experiencias, etc., pero su papel, cuando de enseñanza y educación se habla, sigue siendo el de mediador. Como en todo proceso de aprendizaje, existe hasta hoy, 'un otro', con saberes, experticia, habilidades y competencias, que le permiten organizar las condiciones propicias para que ese aprendizaje se produzca. Ese 'otro' asume roles y funciones que se han ido moviendo acorde a las exigencias, pero lidera, de cualquier modo, un proceso cuya intencionalidad es el aprendizaje y la formación generacional, de modo que las necesidades de los tiempos sean asumidas, satisfechas y (re)creadas por las personas que aprenden. No obstante, "enseñar/aprender" son límites que también se desdibujan en las condiciones actuales, cada vez con mayor implicación en "quien enseña y quien aprende".

En esta dirección, si no se asumen los retos y tensiones del proceso, las funciones de los profesores universitarios, como hasta hoy se conocen, dejan de ser exitosas. Aun siendo poseedores de saberes reconocidos en el área de conocimientos en la que se desempeñan, dejarían de ser expertos que ofrecen una relación de calidad para el que aprende. Con ello, tienden a descolocarse de sus tiempos y espacios, hipotecando su futuro y el de las generaciones en desarrollo.

Considero, no obstante, que uno de los mayores retos de las universidades en la actualidad es justamente el intentar establecer diálogos entre las prácticas tradicionales y las emergentes. Estas son relaciones desafiantes que impactan a las instituciones que pretenden gestionarlas a partir de criterios, estructuras, principios, indicadores de calidad, currícu-

los, relaciones, que han sido efectivos en contextos presenciales, e incluso semipresenciales; a los docentes que intentan acercarse a estas prácticas con las herramientas, habilidades y competencias que han aprendido y desarrollado históricamente; a los alumnos que emprenden sus propósitos a partir de estilos de aprendizajes funcionales en un sistema presencial pero insuficientes en contextos donde la independencia y autonomía ganan fuerza; como también en la concepción de los contenidos, y maneras de ser tratados y presentados en aras de potenciar ese desarrollo independiente de los estudiantes. Es, concretamente, el gran desafío que contiene, muchos otros, ya vistos en esta propuesta de análisis.

Aunque, como se ha observado, las tendencias actuales en el abordaje de los procesos de enseñanza-aprendizaje revolucionan, de manera indiscutible, las tradiciones, con independencia del carácter novedoso con que se pretenden asumir, continúan teniéndose en cuenta, como bases para cualquier proceso, los principios y teorías fundamentales de la educación, la pedagogía, la psicología. Esto habla a favor de la capacidad de reinventarse teórica y metodológicamente que han tenido las tradiciones.

Desafíos y sus potencias: un camino que comienza

Las ideas que se enuncian, más allá de indicar posibles respuestas a las exigencias de los espacios de educación y formación, con énfasis en los espacios universitarios, o de esbozar soluciones a la problemática que se aborda, abren nuevas interrogantes, tensionan otros procesos, y, se convierten en nuevos retos y desafíos a ser atendidos por los implicados en estos procesos.

Sin lugar a dudas, estamos ante un fenómeno complejo y en construcción, donde se van distinguiendo tendencias al establecimiento de definiciones claras, referentes teóricos y epistemológicos, modelos, metodologías, roles y funciones de sus participantes. Por la naturaleza de los desafíos que se imponen y median este proceso, diría que estamos corriendo una vertiginosa carrera para responder a, y con, los avances de las tecnologías. No obstante, queda demostrado, hasta hoy, que los cimientos teóricos, epistemológicos, las concepciones y principios que, desde la pedagogía, la didáctica, la psicología, y otras disciplinas, han aportado a las particularidades del desarrollo humano, sustentan estas

prácticas actuales. Siendo así, las concepciones tradicionales también se han venido transformando, han ido incorporándose e incorporando, en una relación dialógica pocas veces tratada como tal, pero evidente, los principales aportes que sustentan la creación de condiciones en aras de producir el aprendizaje y el desarrollo.

En este sentido, estamos asistiendo, a un (re)nacimiento de las tradiciones, lo que, indudablemente es indicador de sus fortalezas teóricas y metodológicas. Estamos también ante una transformación de roles de los participantes del proceso de enseñanza-aprendizaje, que no es nueva, pero sí intensa. Surgen funciones, competencias, se ponderan algunas ya existentes en detrimento de otras, como consecuencia lógica de los cambios.

Las universidades hoy se quiebran y (re)inventan como estructuras más abiertas, (univer)sales, que pretenden, con ritmos diversos, asumir las relaciones entre docentes y estudiantes, a partir del establecimiento de diálogos abiertos en espacios y tiempos diversos. Esta particularidad implica que, los espacios de relaciones se constituyan de múltiples maneras, a partir de los espacios del docente ligados a la institución que respaldan la aplicación de nuevas maneras de aprender, y los espacios de los estudiantes vinculados a sus condiciones y posibilidades de accesos a estos aprendizajes (personales, geográficos, económicos, culturales, sociales).

Por su parte, los tiempos adquieren particularidades más personales e implican otras muchas flexibilidades. En el caso de los estudiantes, edad, ritmos y estilos de aprendizajes, momentos de accesos, la posibilidad de simultanear tareas, duración y particularidades de los cursos, etc. Los docentes se relacionan entonces con otros ritmos en los cursos, con otras trayectorias de aprendizajes, con menor inmediatez en los resultados.

La necesidad de atender la diversidad de personas que se acercan a este tipo de estudios, se amplía y establece como tendencia. La comprensión de no linealidad en el desarrollo; la asunción de una posición ética en el aprendizaje, marcada por el respeto al otro, a los ritmos de aprendizajes, a los estilos, las estrategias, las culturas, las sociedades, son condiciones que cada vez más tienen que marcar la formación de quien enseña y aprende. Esta es, según pienso, una posición ventajosa para enfrentar cualquier proceso de enseñanza, pues implica la disposición siempre

abierta para aprender, de cualquiera, bajo cualquier condición, en cualquier momento.

Este es un campo abierto a posibilidades, a la creación, al desarrollo. Por tanto, marca, sobre todo, un momento de reflexión, de nuestras prácticas y las de otros, es un momento de aprendizajes. Implica un pensamiento y acción que vayan en consonancia/disonancia con las condiciones de relaciones en las que nos encontramos inmersos, por tanto, es un reto al desarrollo de la creatividad, la innovación, el cambio.

Referencias

Corrales, S. (2007). La Misión de la Universidad en el Siglo XXI. *Revista razón y palabra*. (57).

Fariñas, G. (2005). *Psicología, educación y sociedad. Un estudio sobre el desarrollo humano*. La Habana: Félix Varela.

García, D. (2010). *Caracterización del estilo de vida en estudiantes de Psicología de la sede universitaria municipal Holguín*. (Tesis de Maestría), Universidad de La Habana, Inédita.

Moncada, J. (2008). La Universidad: un acercamiento histórico-filosófico. *Ideas y Valores*, 57(137), 131-147.

Tünnermann, C. (1998). *La educación superior en el umbral del Siglo XXI*. Caracas: IESALC/UNESCO

Tünnermann, C. (2008). La Reforma de Córdoba. Vientre fecundo de la transformación universitaria. En CLACSO (Ed.), *La reforma universitaria : desafíos y perspectivas noventa años después*. Buenos Aires CLACSO. p. 16-19.

UNESCO. (2015). *Estrategia de Educación de la UNESCO 2014-2021*. Paris: UNESCO.

LA PROBLEMÁTICA DE LAS GENERACIONES: ASPECTOS CONCEPTUALES DESDE KARL MANNHEIM A PIERRE BOURDIEU

Yansy Sánchez Fernández*

Resumen: Se hizo un recorrido en el tratamiento del concepto de generación destacando los aportes de Karl Mannheim y Pierre Bourdieu. Así, se establecieron rasgos distintivos en las concepciones de uno y otro autor, con el fin de revelar el sustrato de Karl Mannheim en la concepción constructivo estructuralista de Pierre Bourdieu sobre generaciones. A través del método Histórico-Lógico se logró en el estudio la construcción epistemológica del concepto generación desde sus inicios hasta Bourdieu. Se ha concluido que las nociones de extensión generacional, modo de generación, acontecimientos fundadores, desarrolladas en este autor, estaban planteadas desde la perspectiva de Karl Mannhiem.

Palabras clave: Generación; conexión generacional; extensión generacional; modo de generación.

Introducción

La consideración científica (filosófica) del tema de las generaciones comienza en el siglo XIX “cuando se empieza a poseer un conocimiento exacto de las poblaciones europeas y sus variaciones, a la vez que la filosofía se plantea por primera vez el problema de la peculiaridad de la vida humana y la realidad histórica” (Marías, 1949, 24). El estudio de las generaciones ha sido abordado en este período desde dos perspectivas filosóficas: el positivismo y la perspectiva histórico-romántico.

La perspectiva positivista

El racionalismo positivista, que tributaba al racionalismo de los clásicos, imponía encontrar una *ley general* del ritmo de la historia, pero solo a partir de la esfera biológica. El progreso de la especie humana se

* Profesor-investigador del Centro de Estudios Cubanos y Caribeños (CESCA) en la Universidad de Oriente, Cuba. MSc. en Estudios Cubanos. Email: yansy@uo.edu.cu.

entendía a partir del sustrato vital. Los primeros estudios, de corte netamente filosófico fueron representados por Comte, Mill, Cournot, Ferrari y, dentro de ello, un enfoque historicista defendido sobre todo por Ranque (Marías, 1949; Lazo, 1954).

Esta perspectiva positivista, que busca según Mannheim ([1928] 1993) “captar cuantitativamente los datos básicos del ser-hombre” (p. 194), fija numéricamente el marco formal del destino del hombre. Estos “autores coinciden en relacionar el término generación con períodos biológicos de la vida humana, así como con cambios en configuraciones que ocurren en el mencionado ciclo vital” (Díaz-Sarmiento; López-Lambrano; Roncallo-Lafont, 2017, p. 194): Las generaciones como medida de la duración normal de la vida activa de cada hombre. El epicentro de esta perspectiva estuvo en Francia pues, procediendo directamente de la tradición de la Ilustración, poseían el arraigo del pensamiento positivista, que no solo se aplicó a las ciencias naturales, sino también “sirvió de fundamento para las del espíritu” (Mannheim, [1928] 1993, p. 198).

La limitación de esta perspectiva está en su propia concepción. Los primeros positivistas se enfocan en fijar la generación, así como el cambio generacional, en un tiempo cuantitativo y mensurable, que solo les permitía medir el progreso lineal de la historia. Por lo que no tienen en cuenta el aspecto, más bien cualitativo, que es en principio el que cohesiona e identifica a una generación en el espacio social o campo del espacio social. Justamente, ese fue el arribo de la perspectiva del pensamiento *histórico-romántico*: argumentar la existencia de un tiempo interior de la vivencia, no mensurable, entendido solo desde el punto de vista cualitativo.

La perspectiva histórico-romántica

El planteamiento del problema generacional desde el punto de vista cualitativo tuvo su origen en Alemania. Allí, solo las ciencias naturales fueron fundamentadas bajo la influencia del positivismo; porque las llamadas “ciencias del espíritu” se establecieron de acuerdo con la filosofía histórico-romántica. Los románticos, movidos por impulsos conservado-

res y el historicismo hicieron predominar esta influencia en el país, y el positivismo solo tuvo un éxito¹ esporádico, siendo sostenido esencialmente por las corrientes de oposición (Mannhiem, 1993, p. 198). La postura de las generaciones en Alemania comenzó a radicalizarse con Wilhelm Dilthey (1933-1911). Los pensadores alemanes² – explica Marías (1949) – son descubridores de la realidad que es la vida humana, distinguen cómo ha sido esa vida, no la del cuerpo, ni la del alma, sino el drama de la vida humana, la cual es atendida desde una postura histórica-romántica.

Dilthey contrapone la mensurabilidad cualitativa y la comprensibilidad exclusivamente cualitativa del tiempo interior de la vivencia, entendiéndose este como medida no cronológica, determinada por una comunidad de influjo espiritual y social (Dilthey como se citó en Karl Mannheim (1928 [1993], 199-201). Estos movimientos, antes medidos en un basamento externo: horas, meses, años, siglos, ahora podía ser sustituido, por un concepto que se mide desde adentro. “Las unidades generacionales posibilitarían, incluso, una medición intuitiva y vivencial de los movimientos espirituales” (Dilthey, como se citó en Mannheim, 1993, p. 199). Heidegger eleva el concepto de contemporaneidad (influencias unitarias) al concepto “destino colectivo”, que alude a la causalidad que se expresa en la generación por esas influencias. La adhesión cualitativa como medida de tiempo en las generaciones tuvo también su expresión en Wilhelm Pinder (1878-1947), el historiador del arte, quien aporta al concepto de contemporaneidad de Dilthey, la interpretación de *la no contemporaneidad de los contemporáneos*. Distingue con ello el tiempo cronológico que experimentan las generaciones que coexisten a través de un

¹ Entre uno de estos éxitos contamos “tanto a Rümelin, al procurar plantear el problema estadísticamente, como Ottokar Lorenz, que buscó la solución en la investigación de las genealogías, [ambos] pagaron sustancialmente el tributo que correspondía al positivismo de su época” (Mannheim, 1993, 198). En el caso de Rümelin “distingue dos sentidos de la palabra generación: 1) los hombres actualmente vivos; 2) la distancia entre ascendientes y descendientes como medida de tiempo. Este último sentido [es también] el de la genealogía” (Marías, 1949, 53-54).

² En este sentido se aprecia que, en uno y otro país, Francia y Alemania, los pensadores son expresión de sus estructuras históricas y políticas. Mannheim (1993, p. 198) explica que “la forma de plantear las cuestiones y los modos de pensar cambian con los países, las épocas y las voluntades políticas dominantes”.

tiempo vivencial. La tendencia histórico-romántica se inclina a justificarlo todo a partir de la perspectiva espiritualista (tiempo interior, destino colectivo, enteleguías) o, ante la carencia de algo de realismo apela a la raza, la generación, y el cómo afectan aquellas potencias espirituales a estos procesos naturales, sin dejar espacio para las explicaciones que devienen de las relaciones sociales. Justamente el aporte de Mannheim (1928 [1993], p. 202-203) es interpretar la configuración generacional a partir de estas relaciones sociales, porque “es en ellas donde los hombres se encuentran entre sí y donde sus luchas reales producen enteleguías, y es desde ellas donde la religión, el arte, etc., influyen y moldean intensamente”.

El punto de vista sociológico: Karl Mannheim

En el caso de Karl Mannheim (1893-1947) el planteamiento llega a alcanzar, a partir de los estudios de la tradición del problema “un auténtico planteamiento sociológico” (Giner y Lamo de Espinosa, 2001, p. 324). De modo que, su teoría sobre las generaciones parte de la objeción de “que los fenómenos de recambio biológico son constancias de base que no pueden explicar por sí mismas el sentido y figura de la estructuración social” (Giner y Lamo de Espinosa, 2001, p. 324). Mannheim (1928 [1993]) comprende sus estudios de las generaciones desde una sociología formal dinámica³, la cual muestra su aplicación en una sociología histórica aplicada. De esta última es pionero a Ortega y Gasset⁴.

El salto cualitativo de Mannheim (1928 [1993]) consiste en llevar las concepciones de la esfera natural y espiritual de las generaciones a una interpretación a partir de las fuerzas sociales formativas. Desde el plano

³ Porque el tema concierne a un conjunto de cuestionamientos que ponen de relieve “tanto las fuerzas causales que fundamentan el dinamismo del acontecer social como también el propio ordenamiento de la eficacia de sus componentes dinámicos” (Mannheim, 1928 [1993], 2005).

⁴ Ortega y Gasset en su teoría elevó el concepto generación a un rango categorial al sostener que “la historia se compone intrínsecamente de generaciones, entendidas como configuraciones culturales con unidad propia y sujetas a un ritmo específico” (Giner y Lamo de Espinosa, 2001, p. 323). Para Ortega y Gasset son las generaciones “el concepto más importante de la historia (...) cada una de ellas trae al mundo una sensación de vida distinta” (Ortega y Gasset, 1964b, p. 266).

filosófico, Ortega y Gasset (1947 [1966b], p. 146) entiende que la unidad generacional también es un producto social (de la historia). Le llama *sensibilidad vital* a “la sensación radical ante la vida, de cómo se sienta la existencia en su integridad indiferenciada”.

Siendo Karl Mannheim, el primero que trata desde la sociología el concepto de generación, en el ya citado ensayo “El problema de las generaciones” de 1928, logra incorporar, entre las esferas natural (biológica) y espiritual (nativo sentimiento de la vida y del mundo) el plano de las fuerzas sociales formativas.

Para un acercamiento al plano de las fuerzas sociales formativas Mannheim (1928 [1993]) propone varios indicadores, muchos de los cuales estaban expresados en sus predecesores, pero sin el enfoque sistematizado de las fuerzas sociales formativas. El *contexto sociohistórico común* contempla a individuos que son afectados por una cohorte generacional. En ello tiene en cuenta al igual que Dilthey, a los que crecen como contemporáneos y experimentan – tanto en los años de gran receptividad [adolescencia] como después – el mismo influjo espiritual y de la situación político y social. El criterio abarca también el concepto de la no contemporaneidad de los contemporáneos de Pinder, el cual hubo asumido también Ortega y Gasset (1947 [1964a])⁵. Ello conduce a hablar de coetaneidad, la cual debe entenderse no como el nacimiento en una fecha específica, sino como cierto modo de vivir que unifica a los que han nacido en fechas cercanas⁶.

El criterio de coetaneidad conduce a Mannheim (1928 [1993]) a plantear que estos individuos forman una *unidad generacional* porque presentan, a partir de sus estructuras fundamentales, *el específico ser con otro* de los individuos, es decir: una *conexión generacional*. Establece, sin em-

⁵ Aunque todos somos contemporáneos y vivimos en el mismo tiempo y atmosfera, contribuimos a formarlos en tiempo diferente. En realidad, explica que “solo se coincide con los coetáneos” (Ortega y Gasset, [1947] 1964a, p. 38).

⁶ A este hecho Ortega y Gasset ([1947]1966a) lo denomina “anacronismo esencial de la historia” (38). “En cada punto de tiempo hay que escuchar las propias voces de las generaciones particulares que llegan por sí mismas constantemente a cada punto” (Ortega y Gasset, [1947]1966a, p. 38).

bargo, otros dos conceptos que se expresan en el espacio social y que compiten con el de conexión generacional: *grupo concreto* y *posición de clase*. El grupo concreto, bien puede trascender el espacio generacional o bien situarse dentro de este. En cualquiera de los casos se trata de alianzas que se forman a través de algo de carácter específico, por lo que se considera una fundación consciente y querida, donde los individuos que se adhieren, voluntariamente, a los estatutos colegiados tienen, en esa misma medida, la posibilidad de revocarse. Cuando la formación del grupo es en la unidad generacional⁷, los individuos tienden a tener, como motivo de carácter específico, la propia conexión generacional. En cambio, la posición de clase conlleva en sí una *conexión* que está dada por la “posición que están destinados a tener determinados individuos dentro de la contextura económica y de poder de su respectiva sociedad” (Mannheim, (1928 [1993]), lo cual define una *situación de clase*. Dentro del espacio social, las generaciones y las clases sociales en Mannheim (1928 [1993]) responden a una estructura social.

La situación de clase y la situación generacional condiciona, en los individuos afectados por ellas, una *tendencia inherente* a cada posición. Explica este autor que la tendencia inherente de los individuos a sus respectivas *situaciones* los limita dentro de cualquier acontecer social a una forma específica de vivencia, pensamiento y acción. Sugiere en ellos “una modalidad específica de encajamiento en el proceso sociohistórico” (Mannheim, 1928 [1993], p. 209). Sin embargo, en las dinámicas de las sociedades, dicho “límite”, no impide a los individuos transgredir su condición situacional.

Mannheim (1928 [1993]) explica que, a pesar de la *conexión* que se establece en la posición de clase y en la posición generacional, la primera (la posición de clase) está determinada por condiciones económico-

⁷ Lazo (1949, p. 15) al parecer distingue entre conexión generacional y grupos que se expresan teniendo como motivo específico la conexión generacional. En ambos casos les llama: diálogo del hombre con su circunstancia. Los distingue de esta manera: “una [la conexión generacional es] pasiva y de preparación, de recepción de experiencias, de vivencias; otra [el grupo dentro la conexión generacional es] fundamentalmente activa, de reacciones, de iniciativa de los coetáneos”.

sociales; en cambio, la generacional se constituye a partir “ciertos momentos vitales” – basados en los datos naturales de mudanza de las generaciones⁸ – que, bajo las fuerzas sociales formativas cobran relevancia sociológica⁹. Apoyado en los momentos vitales, que son los que sugiere Mannheim (1928 [1993]); es necesario también la salida una generación (es decir de los anteriores portadores de cultura) para que se produzca, en la nueva generación, dado esa elasticidad interior que los caracteriza, una nueva asunción de los desplazamientos históricos y sociales, en otras palabras: el acontecer social.

Con todo, hay que tener en cuenta que Mannheim (1928 [1993]) se sugiere que hay acontecimientos que tienden a ser fundadores de generaciones en todo el espacio social como son, para él: las revoluciones sociales y espirituales y, bajo ese criterio, aunque en el seno de una unidad generacional, las posturas sean antagónicas, es decir, sean “grupos generacionales” diferentes, estar vinculadas a un mismo acontecimiento – explica – los hace pertenecer a la misma generación. Cada unidad generacional, en su criterio, tiene un antagonista, al cual orienta todas las intenciones de su sentimiento, de su voluntad y de sus aclaraciones conceptuales, porque cada una de ellas ha establecido su orientación primaria en momentos completamente diferentes; al interior de ellas pueden ocurrir situaciones polares con respecto al mismo antagonista.

Partiendo de la determinación del antagonista, Mannheim (1928 [1993]) explica que en la transmisión¹⁰ (intergeneracional) constante de bienes culturales hay un legado que es asumido por la nueva situación

⁸ Tiene en cuenta en ello la estratificación de la conciencia.

⁹ “Ahí está la primera tarea — para ir más allá de los fenómenos elementales —: comprender la conexión generacional como un tipo específico de posición social” (Mannheim 1928 [1993], p. 209). Refiriéndose a las interrelaciones que se establecen entre generaciones lo explica como esa “sistemática reposición histórico-cultural de los individuos y los grupos que garantizan el permanente traspaso de la herencia material y espiritual acumulada” (Dominguez, 2016, 112).

¹⁰ Refiriéndose a las interrelaciones que se establecen entre generaciones (Dominguez (2016) lo explica como esa “sistemática reposición histórico-cultural de los individuos y los grupos que garantizan el permanente traspaso de la herencia material y espiritual acumulada” (Dominguez, 2016, p. 112).

vital (nueva generación) de manera inconsciente, involuntaria, el cual responde a la formación del primer estrato de la conciencia, constituyendo así su *fondo vital*¹¹ y otro legado (asentado en los siguientes estratos) que se hace consciente, problemático y reflexivo¹², justamente, debido a la nueva posición histórica y social, que exige un nuevo antagonista.

El que la transmisión cultural de una generación a otra suceda sin problematizarse significa desde Mannheim (1928 [1993]) que los nuevos impulsos generacionales permanecen en estado latente, no alcanzan la plena configuración de su entelequia generacional, no constituyen por tanto una generación¹³, la diferenciación que se da al interior de estas comunidades – explica Mannheim (1928 [1993], 229) – constituye, lo que él identifica como *etapas de la edad*. Si no se producen nuevas entelequias generacionales, no puede erigirse la nueva comunidad de coetáneos en años de nacimiento diferenciados, es decir en nuevas generaciones. Estos (la comunidad de coetáneos) tiende entonces a vincularse a entelequias definidas de otras generaciones, ya sean anteriores o posteriores a ella. Por el contrario, cuando la unidad generacional se torna consciente y se cultiva, define así su propia entelequia y, esto es a lo que llama Mannheim (1928 [1993]): estilo generacional. Cada generación con una entelequia definida posee un estilo generacional. Este, en correspondencia con la fuerza desencadenante de las revoluciones socioespirituales puede subsumir, incluso, otras comunidades de coetáneos cuyas formas de vivencia y pensamiento estén aún en insegura configuración.

¹¹ “Por eso también ocurre a menudo que ese fondo sea el estrato histórico más antiguo de la conciencia, y que, en cuanto tal, tienda a establecerse y estabilizarse como imagen natural del mundo” (Mannheim, 1928 [1993], p. 218).

¹² Para Mannheim (1928 [1993], p. 219), alrededor de los 17 años comienza la vida autoexperimentada “Sólo entonces se constituirán aquellos estratos de los contenidos de la conciencia y aquellas disposiciones que —debido a la nueva posición histórica y social— han pasado a ser problemáticos y que, por eso, se han hecho conscientes”.

¹³ “La unidad generacional (...) no crecería nunca del mero fenómeno de mutua atracción vital que se produce entre quienes tienen la misma edad” (Mannheim, 1928 [1993]).

La teoría de las generaciones en Pierre Bourdieu

Desde estructuralismo constructivista, Pierre Bourdieu (1930-2002), al abordar el tema de las generaciones, parte de la formación de biografías individuales que se agregan a una *clase de biografía* orquestada y sometida a un ritmo según el mismo tempo. Es decir, una generación es generada partir del cambio de un fragmento de la sociedad (clase, campo, grupo, etc.). Lo que distingue a una generación para Bourdieu (1998 [1988]) es que la comunidad de coetáneos constituya una clase de biografía distinta. Su diferenciación en la construcción de un *habitus* diferente a partir del cambio estructural de un fragmento o la cuasi-totalidad (en caso de acontecimientos fundadores) del espacio social. De lo contrario, esta comunidad de coetáneos sería una mera *clase de edad*, criterio ya revisado en Mannheim como “etapas de la edad”.

Los momentos vitales, que son la clase de edad, no constituyen Bourdieu (1998 [1988]) una generación¹⁴. Esencialmente Mannheim (1928 [1993]) y Bourdieu (1998 [1988]) hablan de un cambio en la proyección de la comunidad de coetáneos para la formación de una generación. La diferencia radica en el enfoque pues, para Bourdieu (1998 [1988]); Mauger (2009); Martín (2013) todo comienza con el cambio de estructura que puede afectar a uno o a los diferentes fragmentos de espacio social y, a partir de él, la formación de un *habitus* para la diferenciación de las clases de biografías. En cambio, Mannheim (1928 [1993]) considera primero la irrupción de nuevos nacimientos, porque ello garantiza potencialmente una “nueva modalidad de acceso”¹⁵. Sin embargo, convergen en que es necesario una nueva “circunstancia”, en ese caso los nacimientos son solo

¹⁴ Este criterio es rebatido también por los estudiosos de Bourdieu. “En una sociedad completamente estática, en la que las condiciones sociales y materiales con que se encuentran los nuevos miembros son idénticas a las que se encuentran los nuevos miembros son idénticas a las que se encontraron los viejos en su tiempo, no habría diferencias de generación” (Martín, 2009, p. 20).

¹⁵ *Nueva modalidad de acceso*: es la forma en que las generaciones se apropian del bien cultural acumulado. Este puede ser de dos formas: 1. Desplazamiento social, 2. Irrupción de nuevas unidades vitales (Mannheim, 1928 [1993], p. 212). De modo que para los miembros de una generación no tiene la misma relevancia lo que en la historia anterior había sido objeto de apropiación.

una variable dependiente de esa nueva circunstancia (desplazamientos históricos y sociales en Mannheim) o cambio de estructura (en Bourdieu) para que surja una generación diferente¹⁶.

La consideración del cambio estructura marcaría, en uno u otro autor, generaciones diferentes; pero también condicionaría la extensión estas generaciones. Ya se había reconocido este hecho en Mannheim (1928 [1993]), pero considerando solo diferencia entre países, o entre el campo y la ciudad¹⁷. Bourdieu (1998 [1988]) radicaliza el fenómeno hasta las diferencias que pueden experimentar, atendiendo a simultaneidad cronológica¹⁸, diferentes fragmentos del espacio social (clase, campos, grupos, etc.). De ahí que, como también coincide Mauger (2013), para que los individuos de la misma edad sean una generación tienen participar en las mismas corrientes sociales e intelectuales y tomar parte activa de tales interacciones. Así, “no se pueden definir las generaciones sino dentro de universos sociales definidos de una manera precisa (clase o fracción de clase) o en una ‘esfera’ (o un ‘campo’) del espacio social” (Mauguer, 2013, p. 134)

En cuanto a la extensión de las generaciones, también se ha considerado desde Mannheim (1928 [1993]), que existen acontecimientos que tienden a ser fundadores de generaciones en todo el espacio social como son las revoluciones sociales y espirituales¹⁹. Este hecho Bourdieu

¹⁶ Sólo con esa «elasticidad interior», esa “nueva modalidad de acceso», establecida por los desplazamientos históricos y sociales, podría bastar para reconfigurar la vida interior y exterior de acuerdo con las nuevas circunstancias” (Mannheim, 1928 [1993], p. 212).

¹⁷ “¿Pero ¿dónde está la frontera inferior? ¿Acaso hay que contar a los campesinos — que vivían en una región completamente alejada y que, por entonces, apenas, o sólo muy escasamente, estaban afectados por las perturbaciones globales — en la misma conexión generacional en la que, en esa misma época, hay que incluir a la juventud de las ciudades? Seguro que no...” (Mannheim, 1928 [1993]).

¹⁸ “(...) solamente los cambios estructurales que afectan a este campo pueden determinar la producción de generaciones diferentes transformando los modos de generación y determinando la organización de las biografías individuales y la agrupación de esas biografías en clases de biografías orquestadas según el mismo tiempo” (Bourdieu, 1998 [1988]).

¹⁹ Esto lo dice Mannheim (1928 [1993], p. 222) hablando de las diferencias entre los jóvenes del campo y la ciudad alega que no son una generación porque, sobre todo aquellos, (los del campo) no fueron captados por las revoluciones sociales y espirituales que impulsaba la juventud ciudadana.

([1988]1998, p. 466) lo considera desde el riesgo de que, al ser utilizados como puntos de referencia de los campos de producción cultural, pueden establecer cortes artificiales que desvirtúen de las verdaderas discontinuidades de cada campo. Aplicado a las estructuras del espacio social Martín (2009) y Mauger (2013) consideran el riesgo cuando explican que la extensión de una generación puede variar, de un grupo de pretendientes de tal o cual campo, a la cuasi-totalidad de una *clase de edad*, en la medida en que participen del mismo cuadro histórico social. No obstante, aunque la afectación de estos acontecimientos fundadores (que pueden ser: una guerra, una crisis económica, la extensión del sistema escolar, etc.) no es homogénea en todos los campos, clases del espacio social, porque ejerce efectos diferenciados según la edad, campos o clases afectados; explica el propio Martín (2009), que el sociólogo puede determinar lo que considera las condiciones sociales y materiales homogéneas pertinentes, en cada caso, para establecer una generación. La perspectiva de los acontecimientos fundadores genera generaciones que tienden a extenderse, a pesar de las precondiciones de homologías del sociólogo, a todo el espacio social, aunque de manera diferenciada, porque en tan caso se tendría un espacio histórico social común. En la distinción de generaciones a partir de estos acontecimientos, el concurso del sociólogo debería determinar, además, si las diferenciaciones en cuanto a los criterios que establece, exceden o no las homologías.

Con todo, destaca Mauger (2009), diferencias intergeneracionales que se especifican según el tipo de acontecimiento fundador. Así, las guerras afectan sobre todo a los jóvenes movilizados, las revoluciones, de manera diferenciada, al conjunto del espacio social, pero, las crisis políticas²⁰, no solo afectan a todo el espacio social, sino que tiene en los jóvenes a los más vulnerables, por ser descrita la juventud, afirma este autor, como una edad de la ingravidez y de la indeterminación. Además, tiene por cierto que las luchas políticas son capaces de engendrar divisiones gene-

²⁰ La crisis política como acontecimiento fundador más abarcante del espacio social es entendido en Ortega y Gasset quien plantea: "si las generaciones nuevas no han acudido a la política es como decir que el pueblo, en general, vive en una falta de fe y de esperanzas políticas gravísimas" (1966a [1946], p. 271).

racionales en aras de posiciones y apropiaciones de “especies de capital que son siempre, en una de sus dimensiones, luchas simbólicas por construir los grupos, por trazar las fronteras entre unos grupos y otros (Martín, 2013, p. 34). Así, explica Martín (2013, p. 34) que la delimitación generacional entre viejos y jóvenes remitirá a “luchas por la sucesión en el interior del campo social”²¹. Debe atenderse en este sentido a las crisis políticas como detonadoras de luchas intergeneracionales por imponerse en el espacio simbólico.

El que la transmisión cultural de una generación a otra suceda sin problematizarse se interpreta desde los distintos sistemas teóricos, de Mannheim (1928 [1993]) y Bourdieu (1998 [1988]), de manera parecida. Para Mannheim (1928 [1993]) si los nuevos impulsos generacionales que permanecen en estado latente, no alcanzan la plena configuración de su entelequia generacional²², por el contrario, cuando la unidad generacional se torna consciente y se cultiva, define así su propia entelequia, y a esto le llama Mannheim (1928 [1993]): estilo generacional. Este, en correspondencia con la fuerza desencadenante de las revoluciones socioespirituales, puede subsumir, incluso, otras generaciones cuyas formas de vivencia y pensamiento están en insegura configuración.

Si no existen luchas intergeneracionales por la sucesión en el campo social es indicio, como ya se había entendido en Mannheim (1928

²¹ “Los ‘viejos’ legitimarían su posición de poder remitiéndola a los valores de ‘sabiduría’, ‘madurez’, ‘experiencia’, ‘cordura’, rechazando así a los jóvenes a los polos de la locura, del idealismo, de la irresponsabilidad, de la irreflexividad. Por su parte, los ‘jóvenes’ trazarían un cuadro inverso: la sabiduría, la prudencia, la experiencia de los viejos se convertirían en ‘conservadurismo’, ‘arcaísmo’, ‘senilidad’: no serían seres ‘completos’, sino ‘acabados’, ‘estancados’ frente a las ‘nuevas ideas’, a la ‘evolución’, al ‘progreso’” (Martín, 2013, p. 34).

²² Para Domínguez (2016), al igual que para Bourdieu (1998 [1988], p. 112) la noción de generación incluye per se el estilo generacional, lo cual indica que, siguiendo la sistematización de la perspectiva cualitativa, las generaciones para autenticarse como tal, necesitan de un estilo. Explica que se entiende por generación aquel grupo que “en etapas claves de su socialización, comparte un momento social común y desarrolla prácticas relativamente afines o, al menos, interconectadas, que dan lugar a rasgos estructurales y subjetivos específicos y las dotan de una fisonomía o ‘estilo generacional’ propio”.

[1993]) y Ortega y Gasset (1966b [1947])²³, de falta de protagonismo generacional o decadencia. Bourdieu (1998 [1988]) también lo suscribe explicando que, en este caso, la generación está orientada hacia el pasado. Esto sucede cuando del espacio social o un fragmento este “no están en condiciones de reproducirse con todas sus propiedades de condición y posición” (64). En este caso, la historia estructural del espacio social o fragmento de este no distinguiría nuevas generaciones, se hablaría solo de meras diferencias de clases de edad.

Llegado este punto de análisis en la concepción de Pierre Bourdieu sobre las generaciones es posible extrapolar el fenómeno al estudio del campo literario. En ello, también es posible considerar la posibilidad de la extensión generacional a la cuasi-totalidad del espacio social a partir de la existencia de acontecimientos fundadores.

Referencias

Bourdieu, Pierre (1998 [1988]). *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto*. Mexico: Ediciones S.A.

Díaz-Sarmiento, Claudia; López-Lambrano, Mariangela; Roncallo-Lafont, Laura (2017). “Entendiendo las generaciones: una revisión del concepto, clasificación y características distintivas de los baby boomers, X y millenials”. *Revista Clío América*, 22 (jul.-dic.), 1888-204.

²³ El criterio de “decadencia” y “agencia generacional” estaba descrito también en Ortega y Gasset (1966b [1947]). Habla de dos dimensiones a las cuales es susceptible una generación: uno: la generación asimila el legado de la generación antecedente: ideas, valoraciones, instituciones, etc.; dos, la generación deja fluir su propia espontaneidad. La primera dimensión no genera conflictos, son aquellas que “sintieron una suficiente homogeneidad entre lo recibido y lo propio. Entonces se vive en ‘épocas cumulativas’” (Ortega y Gasset, [1947] 1966b, p. 149), sin embargo, las que han sentido una profunda heterogeneidad entre estas dimensiones le sobrevienen “‘épocas eliminatorias y polémicas’, generaciones de combate” (Ortega y Gasset, [1947] 1966b, p. 149). Durkheim (como se citó en Marías, 1949, p. 35) describe que cuando una generación está sometida bajo el influjo de la tradición, el cambio social, en el tránsito de una a otra, es pequeño y lento; sin embargo, se acelera a medida que las agrupaciones son mayores y los hombres están más desligados, cualquiera sea el motivo social.

Domínguez, María Isabel (1989). "Estructura generacional de la población cubana actual". En Rojas Piedrahita, Mirlena (ed.), *Compendio de resultados de investigaciones del Centro de Investigaciones Psicológicas y Sociológicas (CIPS) (1985-2018)* [CD-ROM]. La Habana, Cuba: Publicaciones Acuario.

Domínguez, María Isabel (2016). Cuba 1990-2015: Las juventudes en los cambios de escenarios; en PULIDO, G.; AYALA, M. y CONSUEGRA, A. (Ed.), *Mirando a Cuba hoy Reformas y configuraciones en una nueva etapa*. Buenos Aires, Argentina: Imago Mundi. p. 107-128.

Giner, Salvador y Lamo de Espinoza, Emilio (1998). *Diccionario de sociología*. Madrid: Alianza Editorial, S. A.

Lazo, Raimundo (1954) "Teoría de las generaciones y su aplicación al estudio histórico de la Literatura Cubana". *Separata de la Revista Universidad de la Habana*, La Habana, p. 112-114, (enero-junio).

Mannheim, Karl (1928 [1993]). "El problema de las generaciones". En *Revista española de investigaciones sociológicas*, 62, 193-242. Disponible en: <http://www.reis.cis.es>.

Marglis, Mario (2006): *Sociología de la cultura. Conceptos y problemas*: Buenos Aires: Editorial Biblos.

Marías, Julian (1949). *El método histórico de las generaciones*. Madrid: Revista de Occidente.

Martín Criado, Enrique (2009) "Generaciones/ clases de edad". En R. Reyes (Dir.). *Diccionario crítico de ciencias sociales. Terminología Científico-social*. Madrid-México: Ed Plaza y Valdés.

Mauger, Gérard (2013). "'Modos de generación' de las 'generaciones sociales'". En *Sociología Histórica*, (2), p. 131-151.

Ortega y Gasset, José (1964 [1947]). *Obras completas*. Tomo V. Madrid: Revista de Occidente.

Ortega y Gasset, José (1964 [1947]). *Obras completas*. Tomo VI. Madrid: Revista de Occidente.

Ortega y Gasset, José (1966a [1947]). Obras completas. Tomo I. Madrid: Revista de Occidente.

Ortega y Gasset, José (1966b [1947]). Obras completas. Tomo III. Madrid: Revista de Occidente.

Ortega y Gasset, José (1966c [1947]). Obras completas. Tomo IV. Madrid: Revista de Occidente.

LA SOCIOLOGÍA DE LA COMUNICACIÓN Y LA CONSTRUCCIÓN SOCIAL DE LOS PROBLEMAS PÚBLICOS: MIRADAS A SU COMPLEJIDAD

*Yánder Castillo Salina**

Resumen: En esta disertación se reflexiona en torno a la comunicación y su carácter complejo para abordar los procesos de construcción social de la realidad y particularmente de los problemas públicos. Se sistematizan los principales enfoques teóricos que desde el marco disciplinar de la Sociología de la Comunicación abordan los problemas públicos y sus dinámicas, a la vez que se esbozan algunas de sus carencias epistemológicas. Estas reflexiones forman parte de un estudio de más de cinco años desarrollado por el autor como parte de su investigación doctoral y ha sido introducido en la práctica de investigación del Centro de Estudios Sociales Cubanos y Caribeños de la Universidad de Oriente (Cuba), con resultados constatables en comunicaciones científicas en línea.

Palabras clave: Sociología de la comunicación; problema público; comunicación; complejidad; paradigmas.

Introducción

En la sociedad actual el espacio público se identifica cada vez más como el escenario de expresión política y lo público con lo comunicable (Martín-Barbero, 2001). En este rejuego, la construcción de lo que es relevante, tendente a constituirse en problema público, refiere a relaciones socio-comunicativas complejas (políticas, tecnológicas, culturales) entre actores y campos sociales, a partir de un conjunto de estructuras mediadoras (lenguajes, códigos, prácticas, mediaciones...) que son sociales por naturaleza y, por tanto, objeto de la Sociología.

La Sociología de la Comunicación, cuyo desarrollo epistemológico acontece desde las primeras décadas del siglo XX, aporta enfoques inter y

* Licenciado en Periodismo (2015), Máster en Desarrollo Cultural Comunitario (2018) y Doctor en Ciencias Sociológicas por la Universidad de Oriente (Cuba). Investigador del Centro de Estudios Sociales Cubanos y Caribeños de la Universidad de Oriente. Email: yandercastillosalina@gmail.com.

trans disciplinares para abordar a la complejidad de la comunicación en la emergencia de lo social. Ha desarrollado un marco de seguimiento a la configuración cultural y política de la sociedad, que denota su establecimiento como un campo de reflexiones complejas.

La complejidad de la comunicación desde el prisma sociológico

Desde los debates epistemológicos, el campo de la comunicación se ha definido como una encrucijada, un punto de convergencia y un cruce de caminos interdisciplinarios que tributan a un “objeto” y a un “campo” y no a una ciencia, dada su complejidad (Moragas, 2011). Varios intentos de articulación proponen que los estudios y conocimientos se entiendan como una postdisciplina o una metadisciplina (Fuentes y Vidales, 2011), una transdisciplina (Romeu, 2018), una disciplina práctica (Craig, 2015), una pluridisciplina (Moragas, 2011) susceptibles de constituir una futura Comunicología, o bien un marco reconocido y articulado en el que “todas las ciencias” contribuyan desde sus objetos a los problemas de la comunicación (Wolf, 2007). Entre los diversos autores que abordan su construcción histórica y epistémica no parece existir unidad respecto su pertinencia como campo disciplinar independiente (Fuentes y Vidales, 2011), por lo que a menudo suelen realizarse fragmentaciones al sistematizar las teorías a partir del corpus disciplinar de procedencia.

Para Romeu (2018), la Teoría de la Comunicación es una muestra de cómo la inter y transdisciplina – siendo aún esta última una incertidumbre – se pueden articular en un campo complejo. De acuerdo con Craig (en Fuentes y Vidales, 2011, p. 9) el modelo científico de la comunicación señala cinco características fundamentales: su surgimiento interdisciplinario, su consolidación institucional dada las demandas de profesionalización de un sector en crecimiento, su identidad central como una ciencia social empírica, su flexibilidad disciplinar en el esquema de las “disciplinas académicas” y su “urgente necesidad de reunir la separación entre la comunicación interpersonal y la masiva”.

La idea anterior ha estado presente en la reflexión sociológica desde la obra de Marx, Durkheim, Habermas, Thompson, Luhuman, Martín-Barbero, García-Canclini, Blumer, Hall, Parsons, entre otros que han contribuido con una teoría social de la comunicación inserta en un corpus de

conocimientos caracterizado por contribuciones interdisciplinarias, aunque con una mayor inclinación sociológica (Wolf, 2007). Por ende, la historia de la Sociología de la Comunicación está ligada al cambio de paradigma dentro de las ciencias sociales hacia el marco sociológico. Corresponde a Walter Lippman y Robert Park el mérito de ser iniciadores al esbozar en sus investigaciones la necesidad de comprender a los medios y específicamente a las noticias como producto social y a sus consecuencias sociales (Fernández y Tardivo, 2016).

Marín, García y Ruiz (1999) señalan que la Sociología de la Comunicación es una necesidad en tanto la modernidad y postmodernidad han estado avocadas hacia un modelo de sociedad informacional globalizada. Estos autores manifiestan la necesaria interdisciplinariedad del campo al incluir las reflexiones emanadas por otras ciencias como las telecomunicaciones, la filosofía, las ciencias políticas, la lingüística, la biología, la física, las matemáticas y la antropología.

Corresponde a Emile Durkheim el mérito de ser uno de los primeros en comprender la necesidad de construir una línea de investigación en torno a la comunicación de masas y sus consecuencias sociales y específicamente una sociología de las noticias que permitiera abarcar la selección de imágenes de la realidad social por parte de los comunicadores (Haber, 2018, en prensa). Por su parte, Martín-Barbero (2006, p. 262) advierte que “en el estudio de la comunicación, la sociología deja de ser una disciplina particular para convertirse en un lugar ancho y alto desde el que se mira y ese lugar es el de las transformaciones que vive lo social en cuanto tejido básico de la comunicación cotidiana”.

Lo anterior da cuenta de la complejidad de los estudios de la Sociología de la Comunicación. El análisis de una extensa bibliografía sobre la materia permitió delimitar su campo como aquel que procura estudiar las consecuencias sociales de la comunicación y a la comunicación como producto social, sin perder de vista que la comunicación es en sí misma en hecho social al constituirse de intercambios de sentidos entre actores (el único hecho exclusivamente social de acuerdo con Luhmann, 2000; 2006). Por ende, la Teoría de la Comunicación – como tronco común de las ciencias que estudian al fenómeno comunicativo – tiene un importante corpus de las teorías, hipótesis y paradigmas han partido de la Sociología.

La construcción de lo relevante y la complejidad de la comunicación como fenómeno social

La comunicación es un fenómeno de producción social, dinamizador de la acción social, de la conciencia colectiva, de la cultura y la ideología, de lo público y la política. Lo que sabemos de lo que acontece más allá de nuestro medio social inmediato y parte de lo que cotidianamente socializamos en este, deriva en gran medida o está atravesado por la recepción y circulación de información mediada, la cual interviene en las maneras en que se participa en el sistema institucionalizado del poder político (Thompson, 1993).

Este proceso, que han puesto en su centro perspectivas de las ciencias sociales, evidencia la importancia de la comunicación mediada (y los medios) para la construcción social de la realidad. Estas teorías dan cuenta de las ligaduras entre la evolución de los medios, las formas de socialización y el cambio social, su incidencia en el transcurso de los acontecimientos y las acciones de los otros, y el establecimiento de nuevas relaciones disociadas de la co-presencia y el marco espacio-temporal.

En este aspecto, la Teoría Social de la Comunicación (Martín-Serrano, 2009), demuestra que la elaboración de las representaciones (y la realidad) de lo que acontece en el mundo, comienza cuando la institución mediadora y los agentes sociales seleccionan aconteceres para hacerlos públicos. Se trata de un fenómeno de selección y puesta en común de visiones sobre la realidad, que contribuye a la emergencia de lo social y de lo público, propiamente (Berra y Fernández, 2005).

En los albores de la investigación sociológica sobre la comunicación mediada, el pionero de la Sociología de la Comunicación norteamericana, Walter Lippman, en su libro *Opinión Pública* (1922), propuso la comprensión de las representaciones a partir del pseudoentorno creado por los *media*. Son estos los puentes entre el poder político y el público, por lo que las representaciones que construyan serán significativas para determinar las formas en que se asume la política.

Respectivo a la definición de lo político, la actualidad está interpolada por redes institucionalizadas de comunicación sin la cual no es posible explicar la (post)modernidad. Para Thompson (1993: 19), asistimos a

la *mediatización de la cultura moderna*, al estar cada vez más atravesada la experiencia de los individuos, por sistemas técnicos de producción y transmisión simbólica.

Jesús Martín Barbero (2005: 4) afirma que este cambio ha favorecido procesos de hibridación cultural a partir de la difusión de patrones hegemónicos, lo que ha propiciado *el reforzamiento de las divisiones sociales y también generado un espacio de influencia potencial en el que se rehacen las exclusiones que vienen de la estructura social y política, legitimándolas culturalmente*. Estas ideas son uno de los puntos comunes de la teorización sobre comunicación y cultura, desde los referentes críticos de las escuelas de Frankfurt y Birmingham y las reflexiones en América Latina.

La relación entre comunicación, política y cultura difumina sus fronteras ante la ecología mediática de la postmodernidad, donde los individuos se consolidan como públicos y la realidad se presenta ligada a la condición de publicidad. Ello propicia pugnas entre grupos, movimientos sociales, estratos socioeconómicos y políticos, para encontrar lugar en las agendas mediadas en su más variada gama de formas y tipologías (Ruiz, 2007). Estas son, ante todo, luchas por establecer significaciones sobre la realidad y sus problemáticas y decidir el curso de la acción social y política.

El investigador de la política mediada, Manuel Castells (2011), señala que, como nunca antes, el poder y la política se deciden en el proceso de construcción de la mente humana a través de la comunicación: *la política es sobre todo política mediática, lo cual tiene consecuencias importantes sobre la política misma, ya que conduce a su personalización y a la política del escándalo* (Castells, 2011, p. 15).

Con el acceso a los instrumentos de producción comunicativa y la sociedad red (Castells, 2011) se vislumbran nuevas formas de participación a partir del fortalecimiento de las capacidades de los públicos para recibir, crear y emitir mensajes alternativos a los medios hegemónicos (Orozco, 2010). Existe evidencia empírica sobre cómo las emergencias tecnológicas han vuelto a producir nuevas formas de relaciones centradas en el diálogo y la opinión, lo que abre potencialidades y retos para la participación de los actores en los flujos multidireccionales de la comunicación y la política. Se advierte la traslación de un modelo de comunicación

masiva de “unos pocos a muchos” (modelo sociológico media céntrico), hacia un nuevo modo: “de muchos a muchos” (modelo participativo) (Castells, 2011).

Ante este escenario, las teorías sobre la construcción social de la realidad y los problemas sociales han incorporado a su análisis el fenómeno de la comunicación y los medios como condición necesaria para comprender la complejidad de sus dimensiones públicas, políticas y culturales.

Discernir los aspectos de relevancia ante la complejidad del mundo es un proceso inherente a los individuos y la sociedad, cuyo estudio desde la Sociología no se ha desligado del concepto de “problema social”. Se pueden distinguir dos líneas en las que se enmarcan las teorizaciones. La primera hace alusión a una perspectiva objetivista centrada en las disfunciones, que tiene como principal definición la de Thomas Merton (1971). Para este autor, un problema social es una situación que viola normas compartidas y aprobadas por una parte del sistema social.

La segunda expone que el problema existe en la medida en que un grupo significativo de la sociedad percibe y define ciertas condiciones como problema y pone en marcha acciones para solucionarlas. Esta tesis remite a la opinión pública como condición de su emergencia y evolución, lo que los convierte en problemas públicos (Bosch y Ferrer, 2000).

Se señala al constructivismo como eje revitalizador de su abordaje sociológico, al dirigir la mirada al proceso y no al problema en sí (Schillagi, 2011). Ello propició el desplazamiento de la atención hacia los actores con influencia sobre *la opinión pública o quienes tienen la autoridad reconocida de hacer ciertos reclamos sobre los problemas y que estos sean aceptados por otros* (Masson, 2000, p. 8). Esta cuestión colocó a los medios de comunicación de masas como factor a considerar.

El desplazamiento se ha matizado a partir del intenso debate entre las posiciones de constructivismo estricto y constructivismo contextual, al retomar este último la postura objetivista de que “hay una realidad social y estructuras” detrás de cada problemática (Masson, 2000).

De lo señalado, se colige que el constructivismo social ha sido el paradigma de la mayoría de los enfoques que abordan los problemas so-

ciales desde la Sociología de la Comunicación. Resulta lógico el tratamiento constructivista debido a que comparte con la comunicación la mirada de proceso. Su sistematización implica la triangulación de conocimientos de dispar emergencia geográfica, temporal y epistemológica. Por un lado, se ha constatado una serie de contribuciones encaminadas a explicar los procesos de la selección temática a partir de la comunicación masiva. Por otro, se evidencia la incorporación de campos como la política y su actuación en la definición y curso del problema.

Algunas perspectivas paradigmáticas para el estudio de los problemas públicos desde la Sociología de la Comunicación

Una de las perspectivas teóricas más extendidas resulta la “tematización de la realidad”, en la que concommitan principios sociológicos y filosóficos desarrollados por Bockelman (1983) y Rositi (1975) a partir del constructivismo operativo de Nicklas Luhmann (2006). Se concibe a la tematización como el proceso de definición, establecimiento y reconocimiento de los grandes temas políticos que constituyen la opinión pública, a partir de la mediación de la comunicación masiva.

El análisis crítico de esta perspectiva evidencia su inclinación hacia la comprensión de la definición social de la opinión pública como una estructura formada por asuntos institucionalizados, cuya valoración es presentada por los medios en función de las necesidades del sistema político. Este principio se contrapone al clásico modelo consensual deliberativo y evidencia una reducción medio centrista de la construcción de la realidad. No tiene lo suficientemente en cuenta el presupuesto luhmanniano de que todos los sistemas sociales “tematizan” y “comunican” en el establecimiento de sus operaciones, generando una complejidad de construcción de lo relevante que trasciende a las consecuencias sociales de la comunicación masiva y alcanza a las relaciones entre las agendas de los públicos, los medios y la política.

El análisis de tematización se desarrolló en la Sociología de la Comunicación norteamericana a partir de teorías como la Agenda Setting, la Agenda Building y el Framing. Ha sido habitual la complementariedad de estas perspectivas, lo que ha posibilitado un armazón epistemológico

interdisciplinar proveniente en su mayoría de la Sociología, las Ciencias Políticas y la Psicología (Aruguete, 2017).

Desde sus modelos analíticos de orientación empírica y pragmática, a tono con la Sociología positivista norteamericana (Wolf, 2007), la realidad social se compone de una infinidad de asuntos relevantes – o problemáticos- que se aglutinan “metafóricamente” en agendas. Para el creador de la Agenda Setting, Maxwell McCombs (2006), cada individuo, grupo o comunidad selecciona y jerarquiza como relevantes unas pocas temáticas a partir de filtros socio-cognitivos, entre los que los medios y la política son de los más importantes.

Mientras la Agenda Setting aborda el proceso de selección y transferencia de relevancia en términos de asuntos destacados entre las agendas sociales y principalmente entre las agendas política, mediática y pública (McCombs, 2006), el Framingse sitúa desde la mediación cognitiva para explicar cómo se negocian los encuadres (imágenes y símbolos) en que se presentan los asuntos o problemas como parte de la mediación, uso y consumo de los medios de comunicación de masas (Aruguete, 2017). Por su parte, la Agenda Building aborda la construcción de las agendas, siendo su objeto clásico las agendas políticas y las políticas públicas (Alzate y Romo, 2015).

Enfocado el análisis desde la Sociología de la Comunicación como campo complejo, las teorías expuestas evidencian limitaciones relacionadas con su corto alcance, la aproximación positivista a la realidad, el sentido pragmático (para el estudio de mercado o procesos electorales), el énfasis en los efectos mediáticos sobre los públicos y el análisis desanclado de los contextos socioculturales en que se desarrollan sus dinámicas. Ha de reconocerse que su aplicación en disímiles escenarios sociopolíticos, el ensanchamiento teórico y conceptual, el carácter interdisciplinar y naturaleza empírica, ha permitido su continuo perfeccionamiento.

El estudio de lo que es importante para el curso social posibilitó el surgimiento y desarrollo de la Sociología de los Problemas Públicos a partir de la década de 1950 en Norteamérica. De reciente introducción en contextos de habla hispana, este campo ha sido receptáculo de las teorías expuestas y pretende superar algunas de sus carencias sociológicas (Schi-

llagi, 2011). Por esta razón se inserta en este análisis, a pesar de que no estar centrada exclusivamente en el fenómeno socio-comunicativo.

Como disciplina, esta sociología estudia el camino que lleva a que un hecho sea percibido y reconocido por un individuo, por un colectivo o una comunidad, como algo problemático (Márquez, 2011).

Sus enfoques pretenden develar las acciones desarrolladas por estas entidades, consideradas ya como un público, para reducir o controlar la situación problemática, y cómo dichas acciones y concepciones se integran o no bajo un lenguaje de la acción pública. (Márquez, 2011, p. 162)

Sus desarrollados atraviesan la complejidad de la construcción de los problemas públicos a partir de conceptos diversos. Ello ofrece un balance ante el resto de las perspectivas más centradas en la institucionalidad de los procesos de la comunicación masiva o la política. Su sistematización evidencia dispersión y fragmentación de la reflexividad teórica, lo que no ha contribuido a que se consolide una teoría social de los problemas públicos (Márquez, 2011).

No obstante a lo señalado, su mayor aporte en relación con las teorías precedentes se encuentra en reforzar la comprensión de los problemas públicos como producto social. Este es un recurso que retoma el encuadre sociológico complejo de la comunicación en la emergencia de los problemas públicos, al proponerse miradas menos “duras” que el enfoque positivista, pragmático y medio céntrico, lo que conlleva a la transformación de las concepciones metodológicas hacia una mayor carga interpretativa.

Se reconoce a Hebert Blumer (1971) como uno de sus iniciadores, al introducir una redirección de la sociología clásica objetivista sobre los problemas públicos, hacia un enfoque constructivista (Márquez, 2011). Se planteó como interrogante inicial: *¿de dónde provienen los problemas de la política?*

Autores como Elder y Cobb (1984) y sus seguidores (Alzate y Romo, 2015) plantean que la construcción de lo relevante acontece cuando “los promotores de un problema potencial que no ha recibido hasta entonces la atención pública o gubernamental quieren hacer conocer a otros

segmentos de la sociedad una dificultad que los afecta directa o indirectamente" (Cobb y Elder, 1974, p. 425). Sin embargo, la construcción social del problema comienza con la definición de los mecanismos de su percepción, y no cuando existe la intención de publicidad.

Desde esta noción, la construcción de los temas relevantes no se limita a la acción de los medios o las instituciones políticas, sino que estos forman parte del proceso y son actores de la acción y el cambio social. Estos principios evidencian la necesidad de atender los criterios de selección de los problemas y las estructuras y prácticas en que se objetiva su publicidad.

Las perspectivas comentadas coinciden en la necesidad de estudiar a la comunicación masiva para comprender a los problemas públicos, debido a que constituye uno de los principales escenarios de socialización y construcción de sus representaciones culturales y políticas. El abordaje científico de estas dinámicas ha propiciado distintos modelos teóricos de construcción de agendas, que a menudo se aplican de forma independiente, por lo que obvian su naturaleza dialéctica.

El análisis de estas teorías devela un posicionamiento constructivista que resta importancia a los condicionamientos, estructuras, sistemas sociales y sus características, como factores decisivos de la actividad de definición de lo relevante. A esta limitación, se añaden insuficiencias generadas por influencia del positivismo, el pragmatismo y el mediocentrismo sobre el campo.

El análisis realizado posibilitó la precisión de los nodos conceptuales propios del análisis sociológico de los problemas públicos. Estos recursos acompañan otros posicionamientos que sostienen el criterio del enfoque sociológico complejo de la comunicación en la emergencia de los problemas públicos en el tejido social:

1. El estudio empírico de lo relevante se desarrolla a partir de teorías sociológicas de alcance medio.
2. Los enfoques constructivista y comunicativo, condicionan la comprensión de los temas de relevancia como problemas públicos.

3. La definición social de lo relevante ocurre a partir de las dialécticas comunicacionales (publicidad) de las tematizaciones (problemas de la realidad representados como temas de prominencia).
4. La aceptación de un asunto como problema puede conducir hacia la definición de las políticas.

Conclusiones

Los posicionamientos sociológicos definidos refieren a la complejidad de la comunicación y, por ende, al marco de la Sociología de la Comunicación, desde donde se han desarrollado enfoques interdisciplinarios para el estudio de los problemas públicos. En este aspecto, los rasgos de la sociedad informacional ubican a los medios de comunicación masiva como escenarios de pugnas y agentes de la construcción social de la realidad. De ahí sus posibilidades de convertirse en espacio deliberativo desde el que es posible promover estrategias en que los actores sociales posicionen sus problemáticas y se decida colectivamente los caminos de la acción social (cultural, política, comunicacional, económica, legislativa etc.) para su atención.

Referencias

- Alzate, M. y Romo, G. (2015). Prensa local y agenda de gobiernos municipales. Análisis de casos en Colombia y México. *Revista Estudios Sociales*, XXIII(46): 62-81.
- Aruguete, N. (2017). Agenda Setting y Framing: un debate teórico inconcluso. *Más Poder Local*, (30): 36-42.
- Berra, N. y Fernández, G. (2005). Un modelo para el estudio de los medios y la construcción social de la realidad. *Actas de la III Jornadas Nacionales de Investigadores en Comunicación "Comunicación: campos de investigación y prácticas"*. Ciudad México.
- Blumer, H. (1971). Social problems as collective behavior. *Social problems*, 18(3), p. 298-306.

- Bockelmann, F. (1983). *Formación y funciones sociales de la opinión pública*. Barcelona: Gustavo Gili.
- Bosch, F. y Ferrer, V. (2000). La violencia de género: De cuestión privada a problema social. *Psychosocial Intervention*, 9(1), p. 7-19.
- Castells, M. (2011) Autocomunicación de masas y movimientos sociales en la era de internet. Prólogo del Anuari del Conflicte Social, (2011), p. 11-19.
- Craig, R.T. (2015) The constitutive metamodel: A 16-Year Review. *Communication Theory*, (25) p. 356 – 374.
- Elder, Ch. y Cobb, R. (1984). Agenda Building and the Polines of agin. *Policy Sciences Journal*, 13(1), p. 1-28.
- Fernández, M. y Tardivo, G. (2016). La Sociología de la Comunicación y la Mass Communication Research: tradición y actualidad. *Espacio Abierto*, 25(3), p.1-15.
- Fuentes, R. y Vidales, C. (2011). *Fundaciones y fundamentos del estudio de la comunicación*. Monterrey: Ediciones CECyTE.
- Haber (2018). Otra noticia para Caperucita Roja. En prensa: *Granma*, 13/03/2018. Disponible en: <http://www.granma.cu>. Consultado en: 6 de marzo de 2019.
- Lippmann, W. (1922). *La opinión pública*. Argentina: Compañía General Fabril Editora.
- Luhmann, N. (2006). *La sociedad de la sociedad*. Ciudad México: Herder.
- Luhmann, N. (2000). *La realidad de los medios de comunicación de masas*. Barcelona: Anthropos.
- Marín, A.L.; García, C. y Ruiz, J. A. (1999). *Sociología de la Comunicación*. Valladolid: Trota.
- Márquez, A. (2011). Hacia una concepción pragmática de los problemas públicos. *Acta Sociológica*, (55), p. 137-166.
- Martín-Barbero (2001). Reconfiguraciones comunicativas de lo público. *Análisis*, (26), p. 71-88.

- Martín-Barbero, J. (2005). Medios y culturas en el espacio latinoamericano. *Pensar Iberoamérica*, (5), p. 1-18.
- Martín-Barbero, J. (2006). Sociología de la comunicación y los medios. Éric Maigret. México, Fondo de Cultura Económica. 2005. *Revista Colombiana de Sociología*, (26), p. 251-263.
- Martín-Serrano, M. (2009). *La producción social de la comunicación*. La Habana: Félix Varela.
- Massons, S. (2000). Perspectivas teóricas sobre problemas sociales desde el pensamiento sociológico. *Conferencia en el Departamento de Sociología, Universidad de La Habana*, abril 2000. En formato digital.
- Merton, T. (1971). *Contemporary Social Problems*. Nueva York: Harcourt, Brace y Jovanovich.
- Moragas, M. (2011). *Interpretar la comunicación*. Estudios sobre medios en América y Europa. Barcelona: Gustavo Gili.
- Orozco, G. (2010). Hacia una cultura de participación televisiva de las audiencias. Ideas para su fortalecimiento. *Comunicación, media y consumo*, 19 (7), p. 13-31.
- Romeu, V. (2018). Transdisciplina y Comunicación. *Perspectivas de la Comunicación*, 11(2), p. 251-283.
- Rositi, F. (1975). *L'informazione televisiva: frammentazione e ricomposizione dell'immagine della società: una ricerca sui 4 televisioni europee*. Turín: Eri.
- Ruiz, S. (2007). *Actores y factores determinantes en la agenda gubernamental contemporánea: Una aproximación teórica*. Andalucía: Centro de Estudios Andaluces Ediciones.
- Schillagi, C. (2011). Problemas públicos, casos resonantes y escándalos. *Polis*, (30), p. 1-20.
- Thompson, J. (1993). *Ideología y cultura moderna*. La Habana: Félix Varela.
- Wolf, M. (2007). *Los efectos sociales de los media*. La Habana: Pablo de la Torriente.

(RE)PENSAR EL CURRÍCULO: DE NARRATIVAS INSTITUIDAS A EMERGENTES PARA UN CURRÍCULO COMUNITARIO INTERCULTURAL

*Oscar Ulloa Guerra**, *Ramón Rivero Pino***, *Ileana Alea Castillo****

Resumen: Los debates sobre educación intercultural no se han desarrollado al margen del currículo. No olvidemos que el currículo no es un documento, el currículo es un proceso de carácter productivo, pues las normativas curriculares producen acciones que se concretan en las prácticas pedagógicas cotidianas, producen formas de actuar, producen subjetividades. El currículo debe asumirse entonces como objeto de análisis y potencial proyecto de transformación comunitaria para gestar lo intercultural. En este sentido, se describe la concepción teórico-metodológica que fundamenta la propuesta de abordar el currículo intercultural como proyecto de autodesarrollo comunitario, considerada central para la formación universitaria sobre interculturalidad en el campo de la educación.

Palabras clave: Educación; currículo; interculturalidad; autodesarrollo comunitario.

Introducción

Es a través del currículo que las escuelas – y otros espacios pedagógicos – se organizan. El currículo establece direcciones, metas, y orienta lo que se debe enseñar, cómo y cuándo, así como qué evaluar, cuándo y cómo.

Tal vez por este carácter regulador, el currículo se ha tornado significativamente productivo: se diseñan leyes, decretos y políticas educacionales; crean revistas que centran su interés editorial en el tema; des-

* Dr. en Educación. MSc. en Desarrollo Comunitario. Psicólogo. Director de tesis doctorales y colaborador del Grupo de Investigación “Formación, Interculturalidad e Innovación en Educación” de la Universidad Internacional Iberoamericana (UNINI-MEX). Email: oscar.ulloa.guerra@gmail.com.

** Postdoctor. Dr. en Ciencias Filosóficas. MSc. en Desarrollo Comunitario. Universidad Estatal Península de Santa Elena, Ecuador. Email: rriverop@upse.edu.ec.

*** Doctoranda en Psicología. MSc. en Intervención Psicosocial en el Desarrollo Humano. Psicóloga. Universidad de Oriente (UO-Cuba). Email: alea@uo.edu.cu.

arrollan múltiples eventos científicos que asumen el currículo como tópico principal, fundan grupos de investigación para extender los estudios en este campo, desarrollan tesis de grado y postgrado que parten de problemas relacionados con el currículo; y por supuesto, normalmente en las carreras de pedagogía y en los programas de maestría o doctorados en Educación, no falta una materia sobre el currículo. El currículo nos guía, nos atraviesa, establece jerarquías, condiciona aprendizajes, genera polémicas, provoca tensiones, produce subjetividades, nos cautiva y nos pone en movimiento.

En esta dirección, consideramos pertinente examinar la construcción teórica existente sobre los procesos curriculares, partiendo de aquellos aportes que, desde diferentes perspectivas, han contribuido a posicionarnos ante el currículo. Este primer paso lo consideramos primario para defender una propuesta de currículo comunitario intercultural, objetivo principal del texto que se presenta.

Enfoques tradicionales y nuevos paradigmas curriculares

Son varios los autores que se han dedicado a reflexionar sobre la construcción teórica del currículo, examinando sus fundamentos y procesos de cambio. Pascual (1998) en su estudio sobre racionalidades en la producción curricular analizó la noción de proyecto curricular, llamando la atención a la existencia de un tipo de racionalidad específica de construcción curricular que se ha consolidado como paradigma clásico en las tres últimas décadas y que es necesario superar. Aunque el estudio de Pascual (1998) se centró en la reforma curricular de Chile, resulta de interés la caracterización que realizó de tres paradigmas curriculares que consideró predominantes: el paradigma curricular de racionalidad técnica, el paradigma curricular práctico o praxeológico y el paradigma curricular crítico o reconceptualista social (los paradigmas curriculares se refieren a la naturaleza del conocimiento de que trata el currículum). Enfatiza Pascual que en el paradigma curricular de racionalidad técnica

los contenidos culturales aparecen así como un conjunto de saberes estructurados, con límites definidos y estáticos, como algo acabado, como conjuntos cerrados, que están dados como resultado de un simple proceso de acumulación a lo largo del tiempo y que sólo se

requiere transmitirlos y asimilarlos para su adquisición y utilización, como si se tratara de un bien de consumo más. El currículum es visto así como un instrumento de planificación cuyo propósito fundamental consiste en tomar las mejores decisiones, en función de determinados fines, y establecer las etapas, procesos y procedimientos pertinentes para su consecución. (Pascual, 1998, p. 21-22)

Este enfoque tradicional técnico del currículo es un objeto de análisis recurrente en la producción científica sobre las teorías curriculares. Barrón y Barriga (2018, p. 5) indican que se ha abordado el currículo desde una perspectiva reduccionista formal-estructural superada por análisis de carácter procesual-práctico, en los que “el conflicto y la dialéctica entre el control y la autonomía permean la vida cotidiana de los actores del currículo, en el marco de procesos político-sociales más amplios”.

Barreto de Ramírez (2011, p. 24) resalta que la teoría sobre el currículo “se ha caracterizado durante mucho tiempo por adoptar enfoques utilitaristas, de carácter técnico y racional, cuyo propósito ha sido elaborar y desarrollar modelos para sistematizar la vida escolar”. Afirma que se ha producido una separación histórica entre la práctica del currículum y los esquemas de representación del mismo.

Entre los autores que proponen nuevas maneras de concebir el currículo y sus bases, se encuentra Sevillano (2004), quien realizó un análisis teórico desde una perspectiva experiencial, reflexiva, comprensiva, interpretativa y socio-crítica, para definir el currículo como proyecto educativo en conexión directa con la práctica y los nuevos modos de comprender la ciencia, la sociedad y el fenómeno educacional. En esta dirección, Vega y Corral (2006) abordaron la formación de investigadores en el contexto cubano y en base a ello proponen una fundamentación epistemológica del currículo teniendo en cuenta una perspectiva social para afirmar que entender la ciencia como sistema social supone transformaciones epistemológicas para el diseño curricular en la educación superior.

Motivado también por la problemática curricular, Díaz-Barriga (2011) realizó una disección de las diferentes escuelas de pensamiento que subyacen en la construcción de diseños curriculares basados en competencias. A partir de un estudio teórico, Díaz-Barriga advierte las dife-

rencias que pueden existir dentro de este enfoque, observando que las competencias pueden ser interpretadas desde un modelo laboral-conductual de carácter fragmentado o como un proceso, desde una perspectiva socioconstructivista, lo que posee significativa utilidad para quienes formulan propuestas curriculares. Por su parte, Jara y Stiepovic (2007) investigaron los posibles componentes de un currículo con enfoque de competencias para un programa de Magíster en Enfermería en Chile. Luego de discernir sobre el origen y desarrollo de la categoría competencias y discutir algunas nociones de la formación de postgrado en enfermería, las autoras plantean una propuesta basada en tres dimensiones esenciales del saber: saber conocer (competencias de naturaleza cognitiva), saber hacer (competencias de naturaleza procedimental), y saber ser (competencias de naturaleza valórica).

Sin embargo, Martínez, Báez, Garza, Treviño y Estrada (2012, p. 91), al proponer un modelo de diseño curricular basado en competencias, reconocen, al menos, cinco enfoques diferentes:

1. Conductual. Se centra en las competencias como comportamientos. Conductismo de tercera generación: organizacional.
2. Constructivista. Se enfoca en el análisis y la resolución de dificultades y problemas.
3. Funcionalista. Centrada en la aplicación del análisis funcional. Énfasis en la normalización.
4. Sistémico. Se centra en el currículo como sistema, y las competencias integrales.
5. Complejo. Se enfoca en la ética y la epistemología, la mente compleja.

Consideraron estas diferencias al analizar una experiencia educativa de rediseño curricular llevada a cabo en las carreras de Ingeniería en la Universidad Autónoma de Nuevo León (México), observando que emprender un proceso de rediseño curricular basado en competencias no se reduce a la sustitución de la antigua lista de habilidades, una tendencia que ha caracterizado muchas de las acciones de cambio curricular en instituciones de educación superior en México. Un currículo basado en competencias exige una nueva visión interpretativa de los perfiles de egreso (Martínez et al., 2012).

Penalva (2007) observa, en cambio, que, con relación al diseño y programación curricular, en España se evidencia una ruptura bajo la perspectiva de la denominada Pedagogía Crítica, subrayando algunas de sus tesis centrales:

- el significado es construido socialmente;
- el lenguaje es un constructo que reproduce la mentalidad de la clase social que las produce;
- la racionalidad no es neutra; la estructura conceptual de los discursos oculta valores, intereses, prejuicios (acerca de la sociedad, la política, organización social, etc.); de modo que
- la pedagogía debe ser fundamentalmente crítica con los “discursos” y “conocimientos” del “currículum tradicional”, poniendo de relieve sus falsedades, prejuicios, mitos, relaciones injustas, etc. (Penalva, 2007, p. 5).

Desde una perspectiva post-estructural, Gómez (2015) propone un esquema analítico para una crítica del discurso del currículum de formación inicial docente en Chile. El estudio de Gómez adhiere al enfoque cualitativo para un ejercicio epistemológico que presenta como resultado varias pistas para una problematización de los discursos curriculares, enfatizando que la investigación curricular sobre la formación inicial docente en Chile debe asumir caminos investigativos alternativos que desestabilicen la pretensión objetiva de la cientificidad en Ciencias Sociales.

En este sentido, vale destacar las aportaciones de Paulo Freire (1970) para discutir educación, emancipación, aprendizaje, conocimiento y currículo. Scocuglia expone varias reflexiones teóricas recreando situaciones educativas del contexto brasileño que le permiten reconocer la necesidad de apostar por una “reinención curricular a través de las redes conectadas del aprendizaje, de la conquista sistemática del conocimiento y de la consciencia crítica” (Scocuglia, 2005, p. 90).

En otro orden, Tadeu da Silva (2001), ha desarrollado múltiples estudios teóricos que le han servido de base para entender la teoría del currículo como una genealogía más que como una ontología, considerando además cuestiones centrales como: verdad, sujeto-subjetividad, valores-valoración y poder. Los resume de esta forma:

La verdad como ficción, invención y creación. Una visión perspectivista e interpretativa del conocimiento. El concepto como producción e intervención y no como descubierto o reflejo. La insistencia en el carácter productivo del lenguaje. El privilegio de la diferencia y de la multiplicidad en detrimento de la identidad y del lugar común. Rechazo de la trascendentalidad y de la originalidad del sujeto. El carácter heterogéneo, derivado, las formaciones de subjetividad. La no identidad del “sujeto” consigo mismo. La opción por una genealogía en perjuicio de una ontología. No a la investigación de las esencias y de las sustancias sino de las fuerzas y de las intensidades. Insistencia en el “poder” de inventar, fijar, tornar permanente y no en la capacidad cognitiva de descubrir, revelar, develar. (Tadeu da Silva, 2001, p. 16)

Los abordajes teóricos de Tadeu da Silva para cuestionar las nociones tradicionales del currículo más allá de sus componentes estructurales, no sólo definen un campo teórico investigativo cautivante, también determinan un modo de entender el currículo que amplía las problematizaciones acerca de la educación:

El currículum no es la mera superficie especular en la cual el conocimiento allí supuestamente reflejado se muestra, en toda su cristalina e inmediata presencia, a un sujeto coincidente solamente consigo mismo. (...) El currículum es, en vez de esto, tal como la verdad, puro juego de diferencias, infinito desdoblamiento de perspectivas y de interpretaciones, interminable baile de máscaras que jamás se detiene para mostrar, finalmente, el “verdadero” rostro de los bailarines e invitados. (Tadeu da Silva, 2001, p. 31-32)

Por tanto, el currículo nunca es neutro y refleja relaciones de poder, pues constituye una selección de representaciones, significados e identidades resultantes de los conflictos y tensiones del contexto. El currículo se encuentra “íntimamente implicado en relaciones de poder-saber, en la producción de verdades, en la construcción de identidades y subjetividades mediante una variedad de prácticas discursivas y no discursivas en la escuela, las disciplinas o el campo de la educación” (Ortiz, 2017, p. 113).

El currículo como proyecto comunitario intercultural

No son pocos los investigadores del campo de la educación que se han identificado con la necesidad de cuestionar las “verdades” que se han extendido sobre el currículo. En esta dirección, Paraskewa (2016), en sus estudios teóricos, analiza críticamente la razón eurocéntrica que mediatiza el currículo, definiéndola como una razón dominante, colonialista, fija y homogeneizadora. Este autor de Estados Unidos propone una teoría curricular itinerante que

dé lugar a nuevas formas de pensar y sentir la educación. Desterritorializar la teoría del curriculum implica privilegiar la diferencia, la apertura epistemológica y la diversidad. Solo así la teoría del curriculum podrá ser la fuente de una educación emancipadora. (Paraskewa, 2016, p. 121)

Una propuesta equivalente es también abrazada por Del Basto y Ovalle (2015). Estas autoras de Colombia realizaron un estudio teórico que abarcó investigaciones precedentes con el propósito de problematizar los vínculos entre educación, currículo, sociedad y ciudadanía. El análisis bibliográfico que emprendieron les permitió concluir que el currículo debe ser asumido como

una oportunidad de formación de sujetos éticos y políticos orientados a la construcción de proyectos sociales y culturales menos comprometidos con la reproducción de los valores convencionales sobre los cuales han descansado históricamente nuestra concepción y nuestra práctica de la democracia y más orientados a la renovación de los valores y las iniciativas que impulsan transformaciones estructurales en la sociedad desde la formación, la investigación y la intervención de la realidad social. (Del Basto y Ovalle, 2015, p. 124)

Lo anterior va mostrando horizontes para pensar una concepción teórico-metodológica para la gestión curricular en la que resulta imprescindible:

- cuestionar el currículo como dispositivo de poder político-pedagógico (Cantarelli, 2013);
- integrar una perspectiva intercultural en el diseño curricular;

- ponderar el currículo como construcción colectiva, como proyecto comunitario.

Una concepción teórica de este tipo exige superar la lógica turística de abordajes puntuales y estereotipados de diferentes culturas. En su lugar, Leite (2005, p. 10) propone, inspirada en Connel (1997), un currículo contrahegemónico basado en una teoría de justicia curricular en la que “cada grupo se conoce y se reconoce, se siente reconocido y en la que reconoce y conoce también a los otros”, alejándose del “culto romántico de la diferencia o del elogio de la tolerancia, en que hay una actitud contemplativa o piadosa ante la diferencia”. En otras palabras, ello supone pensar en sociedades interculturales – marcadas por la convivencia- más que multiculturales – marcadas por la coexistencia.

Las propuestas multiculturales permiten respetar la identidad del otro pero no facilitan la construcción de sociedades nuevas conjuntas. La interculturalidad, sin embargo, enfatiza, como ya hemos expuesto antes, el diálogo y la convivencia pacífica entre las personas que habitan en un mismo territorio, sin anular para ello las referencias culturales, propiciando desde la participación e interacción de los grupos la igualdad de derechos y oportunidades.

Pensar lo intercultural, se podría interpretar, en síntesis, como forma que propone una sociedad abierta y enriquecida por la diversidad cultural, de superar la contradicción entre el conjunto y la diversidad. No obstante, sabemos que estos procesos no se dan sin tensiones, como señala De Lucas.

Para que haya interculturalidad en serio es preciso tomar en serio a su vez las otras culturas. No proyectar sobre ellas el estigma de inferioridad ni juzgarlas sólo de acuerdo a criterios culturales (los nuestros) identificados apriorísticamente como los únicos aceptables, los únicos civilizados, los únicos compatibles con las exigencias de la legitimidad democrática, es decir, con los derechos humanos y el Estado de Derecho. (De Lucas, 2006, p. 37-38)

La interculturalidad, se refiere a la interacción entre dos o más culturas, desde un plano horizontal. En este plano horizontal, la interculturalidad se construye a partir de las relaciones que se establecen entre culturas diferentes que coinciden en un mismo territorio. La interculturali-

dad promueve la comunicación entre diferentes culturas, el encuentro y el aprendizaje mutuo entre las partes que interactúan, haciendo un reconocimiento y aceptación de la diferencia, lo cual lleva al establecimiento de relaciones culturales de respeto.

Cabe preguntar ahora: ¿es posible asumir esta comprensión curricular con énfasis intercultural sin cuestionar las prácticas actuales de diseño y gestión curricular? ¿Cómo hablar de interculturalidad sin desestabilizar las relaciones verticales que permean los procesos de planificación y gestión curricular? En este momento resulta oportuno entonces recurrir a lo comunitario.

Nuestra posición en este caso es que lo comunitario no es algo preexistente o reducido a determinantes espaciales, geográficos, organizativos o económicos. Asumimos lo comunitario como proceso en construcción que se distingue por la participación y cooperación de sus miembros para la solución gradual y progresiva de las contradicciones potenciadoras de su autodesarrollo.

Lo comunitario es una cualidad en formación, un modo de existencia de la subjetividad comunitaria en proceso, que incorpora motivos, metas, modos de ser, sentimientos, ideales y aspiraciones, que se concretan en sus proyectos de transformación de sus condiciones de existencia. (Méndez, 2016, p. 94)

Al integrar lo comunitario, reconocemos su valor para transformar el currículo escolar en un proyecto comunitario intercultural a través de la consolidación de procesos de cooperación y participación que impliquen a todos los actores educativos: docentes, estudiantes, gestores, familias, voluntariado, entre otros.

Lo comunitario es una praxis-compromiso que promueve esperanzas, energías revitalizadoras y utopías para enriquecer la diversidad. Constituye un espacio multilógico y multisentido que permite a los individuos convertirse en sujetos actuantes de la actividad social multiforme. (Méndez, 2016, p. 94)

Apostar por el currículo escolar como proyecto comunitario supone entonces, como bien señala Virgino (2006, p. 336): “construir procesos, situaciones, hechos, relaciones o interacciones de carácter emancipador

(...) es una cuestión de lucha por aumentar la capacidad de ‘ser sujeto’ de todos los actores”.

Obviamente, el currículo escolar de una institución está mediado por políticas y normas curriculares más generales, pero en esa dinámica, llena de tensiones políticas, el profesorado, el alumnado, gestores y familias, deben ser actores clave. Sus opiniones y apreciaciones sobre el currículo son importantes, no sólo por el valor de su experiencia cotidiana, sino también por la brecha que puede existir entre los especialistas que ocupan las mesas de decisiones curriculares y quienes vivencian directamente las prácticas que se configuran a partir de los currículos.

El desafío mayor entonces es propiciar la construcción colectiva de un currículo intercultural por medio de procesos de implicación y cooperación. O sea, la construcción del currículo intercultural como proyecto de autodesarrollo comunitario.

Esta propuesta se encuentra en sintonía con la visión de autores que defienden una resignificación del currículo a nivel epistemológico, una ruptura del enfoque tradicional curricular para desarrollar una perspectiva socioreconstruccionista, “concibiendo el proyecto curricular como un producto colectivo, una práctica social de búsqueda de sentidos y de significados para la comunidad escolar” (Barreto de Ramírez, 2011, p. 19). Asumir el currículo escolar como proyecto colectivo es dar voz y legitimidad a sus actores.

¿Y cuáles serían las pautas metodológicas para operar con este desafío? Pensamos que, construir el currículo como proyecto comunitario intercultural supone: Construcción de una matriz diagnóstica curricular (prediagnóstico y diagnóstico).

1. Creación de espacios de análisis del currículo escolar (currículo manifiesto y currículo oculto):

- el diagnóstico curricular intercultural implica que los colegios revisen sus diseños curriculares, prácticas pedagógicas, acciones docentes y actitudes que generan exclusión;
- reconocimiento de limitaciones curriculares interculturales, nivel de reproducción etnocéntrica de saberes y prácticas pe-

dagógicas no inclusivas que refuerzan actitudes discriminatorias;

- identificación de prácticas curriculares de “folclorización” de la diversidad, prejuicios, ideologías reaccionarias, significaciones culturales que producen desigualdades y jerarquías entre culturas e identidades;
- problematización sobre cómo se construyen las diferencias, sobre el lugar en que se posiciona la existencia del otro considerado diferente, cómo el currículo lida con la diversidad, ya sea asociada a la migración, género, sexualidad, religión, raza, clase, etc.;
- deconstrucción de formas coloniales de conocimiento;
- examen crítico sobre la consolidación de culturas dominantes y dominadoras;
- análisis de sus efectos;
- reconocimiento de posibles condicionantes y obstáculos (creencias asociadas, mediaciones, mecanismos de legitimación y extensión);
- evaluación de potencialidades para superarlas.

2. Construcción colectiva de acciones para un currículo intercultural:

- caracterización del currículo intercultural al que se aspira;
- elaboración inicial de indicadores de cambio para un currículo intercultural;
- proyección de posibles soluciones;
- definición de objetivos;
- delimitación de acciones a implementar;
- valoración de la viabilidad de objetivos y acciones (fortalezas, potencialidades, recursos, obstáculos, necesidad de establecer redes);
- ajuste de los indicadores de cambio para un currículo intercultural.

3. Implementación del proyecto comunitario curricular intercultural:

- ejecución de las acciones.

4. Evaluación:

- evaluación sistemática de las acciones;
- evaluación de impacto;
- sistematización.

Por último, resaltar que no podemos pensar el currículo intercultural como una meta a alcanzar. El currículo intercultural es dinámico, por tanto, debe estar siempre bajo continua revisión, bajo cuestionamiento, bajo continua renovación.

Conclusiones

El currículo no es un documento o producto, el currículo es un proceso, pues las normativas curriculares producen acciones que se concretan en las prácticas pedagógicas cotidianas. El currículo, tanto el manifiesto como el oculto, “modela prácticas, actitudes, comportamientos, gestos, percepciones” (Melo, De Oliveira y Veríssimo, 2016, p. 202). Por tanto, el currículo adquiere centralidad para una educación intercultural y su construcción e implementación, si aspiramos a una coherencia teórica y metodológica, debe apostar por lo comunitario, ponderando procesos de cooperación, implicación y participación que involucren a todos los actores educativos para transformar el currículo en un proyecto comunitario intercultural.

Referencias

Barreto de Ramírez, N. (2011). Algunas miradas a los referentes teóricos del currículo en la universidad venezolana Sapiens. *Revista Universitaria de Investigación*, 12 (1), 14-43.

Barrón, T. C. y Barriga, A. F. D. (2018). Curriculum y procesos de cambio, deliberación, conversación y agencia humana. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, 13 (1), 5-18.

Cantarelli, A. (2013). Dispositivos para la alineación de funcionarios docentes durante la dictadura cívico-militar en Uruguay (1973-1985). *Revista Colombiana de Educación*, 65, 295-318.

Connell, R.W. (1997). *Escuelas y justicia social*. Madrid: Morata.

De Lucas, J. (2006). Sobre la gestión de la multiculturalidad que resulta de la inmigración: condiciones del proyecto intercultural. En J. Serafí Bernat y C. Gimeno (eds.), *Migración e interculturalidad: de lo global a lo local* (p. 31-52). Castelló de la Plana: Publicacions de la Universitat Jaume I.

Del Basto, S. L. M. y Ovalle, A. M. C. (2015). Una mirada crítica a la relación currículo sociedad. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 11(1), 111-127.

Díaz-Barriga, A. (2011). Competencias en educación. Corrientes de pensamiento e implicaciones para el currículo y el trabajo en el aula. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 2(5), 3-24.

Freire, p. (1970). *Pedagogía del Oprimido*. Nueva York: Herder y Herder.

Gómez, C. H. (2015). Análisis crítico del discurso al campo del currículum de la formación inicial docente en Chile. *Estudios Pedagógicos*, 41(1), 311-322.

Jara Concha P. y Stjepovic Bertoni J. (2007). Currículo por competencias en el postgrado de enfermería. *Investigación y Educación en Enfermería*, 25(2), 122-129.

Leite, C. (2005). El currículum escolar y el ejercicio docente ante los desafíos de la multiculturalidad en Portugal. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 9(2), 1-18.

Martínez, A. G. F., Báez, V. E., Garza, G. J. A., Treviño, C. A. y Estrada, S. F. (2012). Implementación de un modelo de diseño curricular basado en competencias, en carreras de ingeniería. *Innovación Educativa*, 12(60), 87-103.

Melo, F. C., de Oliveira, M. B. P. y Veríssimo, M. T. da C. (2016). Quais são as vozes do currículo oculto? *Evidência*, 12(12), 195-203.

- Méndez López, A. J. (2016). *Paterna: una comunidad sujeto en gestación*. Procesos de autodesarrollo. Tesis de Doctorado en Sociología, Universidad de Valencia, España.
- Ortiz, E. M. E. (2017). La participación, un dispositivo de saber-poder usado en la construcción del currículo genérico de formación inicial en Ecuador. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, 41, 111-124.
- Paraskewa, J. (2016). Desterritorializar: hacia a una Teoría Curricular Itinerante. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 30(1), 121-134.
- Pascual, K. E. (1998) Racionalidades en la producción curricular y el proyecto curricular. *Pensamiento educativo*, 23, 13-72.
- Penalva, B. J. (2007). Análisis crítico de los aspectos teóricos del currículum flexible y abierto. Consecuencias educativas. Profesorado. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 11(3), 1-14.
- Sevillano, M. (2004) *Didáctica en el siglo XXI*. Madrid: Mc Graw Hill.
- Scocuglia, A. C. (2005). As Reflexões Curriculares de Paulo Freire. *Revista Lusófona de Educação*, 6, 81-92.
- Tadeu da Silva, T. (2001). Dr. Nietzsche, curricularista, con aportes del profesor Deleuze: una mirada post-estructuralista de la teoría del currículo. *Pensamiento Educativo*, 29, 15-36.
- Vega M., R. y Corral R., R. (2006). La fuente epistemológica del currículo, referente imprescindible en el diseño de una carrera dirigida a la investigación científica. *Revista E-Curriculum*, 2(3), 1-17.
- Virginio, A. S. (2006). *Escola e emancipação: o currículo como espaço – tempo emancipador*. Tesis de Doctorado en Sociología, Universidad Federal do Rio Grande do Sul, Brasil.

EL COMPORTAMIENTO DE INGESTA CALÓRICA: UNA DECISIÓN EMOCIONAL QUE PONE EN RIESGO HÁBITOS DE VIDA SALUDABLE

María Elena Pérez-Ochoa, Ricel Martínez Sierra***

Resumen: En el ámbito educativo, los centros de estudios en ciencias gastronómicas, tienen ante sí el reto de formar estudiantes con una clara conciencia sobre los efectos de la percepción sensorial en las elaboraciones gastronómicas. Hasta ahora, el consumo saludable se ha estudiado principalmente como una elección razonada del consumo calórico, no como una consecuencia de una elección emocional frente a un plato preparado. Se presenta parte de los resultados de un estudio más amplio que busca conocer la influencia de los hábitos, actitudes y emociones en el comportamiento de ingesta frente a la presentación de un plato preparado con distinta carga calórica. Se parte entonces de la premisa ante la cual, la ingesta calórica es vulnerable a contextos poco estables que no generan comportamientos habituales que favorezcan alimentación saludable. La información recabada se obtiene a partir de una serie de cuestionarios auto-administrados y una tarea experimental, con representatividad internacional. Los hallazgos apoyaron la hipótesis sobre la cual se afirma que las calorías altas o bajas predicen el comportamiento de ingesta y revelaron que se ven comprometidos procesos emocionales, seguidos de las actitudes mostradas durante la elección de los alimentos. El estudio da cuenta de la importancia de las emociones durante la visualización del aspecto calórico de los alimentos, lo cual indica la relevancia de una adecuada gestión emocional en el comportamiento de ingesta calórica. Las recomendaciones tienen implicaciones significativas para el consumo alimentario y restauración.

Palabras clave: Estimulación sensorial; Emociones; Actitudes; Comportamiento alimentario; Contenido calórico.

* Doctora en Psicología por la Universidad del País Vasco, España. Directora de tesis doctorales. Universidad Internacional Iberoamericana (UNINI-MEX). Email: psicmae1@gmail.com.

** Doctora en Pedagogía. Graduada en Psicología. Universidad Internacional Iberoamericana (UNINI-MEX). Email: ricel.martinez@unini.org.

Introducción

En respuesta a las preocupaciones de la sociedad sobre el consumo calórico, los investigadores están cada vez más interesados en saber cómo la toma de decisiones sobre alimentos calóricos influye en la salud y bienestar (Apaolaza et al., 2018). El interés principal del presente estudio radica en conocer la importancia que tienen los hábitos, las emociones y actitudes en el comportamiento de ingesta alimentaria y cómo el comportamiento de ingesta se ve vulnerado por las emociones y actitudes expresadas hacia la presentación de un plato con alto o bajo contenido calórico. Con base en ello, se plantea una serie de preguntas para comprender qué tiene mayor peso en el comportamiento de ingesta ¿los hábitos en contextos estables o las emociones y actitudes que son temporalmente menos duraderas?, ¿en qué medida el comportamiento de ingesta es explicado por estos factores? a decir, frente a una elección calórica ¿qué emociones y actitudes se suceden?, ¿se vulneran los hábitos o se mantienen frente a una elección más emocional? Lo que aquí se presenta, parte de una investigación más amplia que tuvo como objetivo proporcionar respuestas a estas preguntas mediante el análisis de la relación entre los hábitos, las actitudes, emociones y consumo calórico. En particular, lo que aquí se presenta, son los resultados de la influencia de los hábitos, las emociones y actitudes en el comportamiento de ingesta calórica tras la visualización de platos con alto y bajo contenido calórico, indagaremos en, como éstas pueden condicionar el comportamiento de ingesta (Dallman et al., 2003; Greeno y Wing, 1994; Markus et al., 1998; Oliver et al., 2000; Oliver y Wardle, 1999; Zellner et al., 2006). Se parte entonces de la premisa ante la cual, la ingesta calórica es vulnerable a contextos poco estables que no generan comportamientos habituales que favorezcan alimentación saludable. Que, ante imágenes de platos con distinta carga calórica, son las emociones y actitudes – expresadas hacia éstas –, las que condicionan el comportamiento de ingesta saludable. Los hallazgos y contribuciones de esta investigación se basan en dos cuestionarios auto administrados con representación nacional e internacional para conocer los hábitos de vida saludable y el estado afectivo; y un estudio experimental para conocer las emociones, actitudes y comportamiento de ingesta de platos con alto y bajo contenido calórico.

Hábitos, actitudes y emociones en el comportamiento de ingesta

Hoy en día en países desarrollados el consumo habitual de alimentos que son seleccionados se hace en gran parte por su bajo coste o preferencia lo que conlleva a problemas de salud pública (Richtel, 2017), aunado a ello, se ha visto también que en la elección de éstos alimentos contribuyen emociones y actitudes facilitadoras de tal afección, de ahí el interés por indagar en el tema (Macht, 2008; Blackman y Kvaska, 2011). En el presente estudio se planteó conocer en qué medida las emociones y actitudes expresadas hacia el tipo calórico de los alimentos interrumpen patrones de comportamiento aprendido (los hábitos), en ese sentido, es bien sabido que los hábitos de vida resultan ser importantes indicadores a la hora de mantener una alimentación saludable a lo largo del tiempo, no obstante, es casi imposible, sino imposible, mantenernos ajenos a la provocación de las emociones que despierta en cada uno de nosotros el aspecto de los alimentos que elegimos consumir. Emociones, actitudes y hábitos de vida saludable que se suceden a la vez y en paralelo cuando decidimos qué consumir y cuántas calorías ingerir, como ya se sabe, la oferta calórica en contextos poco estables son indicadores potenciales de un consumo desmedido con el consecuente quebrantamiento de hábitos de vida saludable (Bargh y Williams, 2006), de tal manera que el interés del estudio se centró en conocer la posible influencia de los hábitos (que son aprendidos), las emociones y actitudes en el comportamiento de ingesta calórica. De tal manera que se plantea la siguiente hipótesis. Los hábitos (que son aprendidos), emociones y actitudes (que son más espontáneas) predicen el comportamiento de ingesta.

Participantes y procedimiento

Se llevó a cabo un muestreo intencional con personas procedentes del ámbito culinario, estudiantes, docentes y personal administrativo del Basque Culinary Center donde se llevó a cabo en un aula de clase, una tarea experimental de percepción visual diseñada on-line y a la que se ac-

cedió a través de una web¹. En la investigación se tuvo en cuenta los principios del Código Deontológico del Psicólogo (COP, 1987), así como los principios éticos del código de conducta de la American Psychological Association (APA, 2002, 2010) para la investigación con humanos.

Se trata de un diseño intrasujetos de medidas repetidas (en el que las dos condiciones de la variable independiente –bajo y alto tipo calórico- se asignan a todas las personas). Veinte imágenes de platos se programaron para que apareciesen de manera aleatoria contrabalanceada y diferenciada tanto en carga calórica (diez de calorías altas y diez de calorías bajas), como en sexo; es decir, para las mujeres se mostraba el mismo plato preparado de bajas o altas calorías que a los hombres pero con una carga calórica adaptada a su morfología (Eurostat, 2014). El cuestionario creado *ad-hoc* asociado a cada imagen estaba conformado por ocho variables dependientes de tipo emocional, siete variables dependientes de tipo actitudinal y una variable dependiente de tipo comportamental. Se identificaron las variables sobre hábitos de vida saludable y como co-variable se registró el estado afectivo² actual del individuo.

Un total de 60 participantes respondieron a los cuestionarios auto-administrados (35% hombres y 65% mujeres). Con una edad mínima de 18 y máxima de 58 años. La media de edad fue de 31 años (DS: 9,90); 45% españoles; 13.3% estadounidenses; 10% mexicanos; 6.7% colombianos; 5% franceses; 3.3% venezolanos; 1.7% cada uno de los siguientes países: Perú, Uruguay, Brasil, Argentina, Filipinas, Bélgica, Isla Mauricio, Líbano, Inglaterra y Ucrania. Respecto al nivel educativo, 1.7% con estudios primarios, el 16.7% tiene estudios secundarios/bachillerato, seguido de un 21.7% con estudios medios/formación profesional; un 33.3% con estudios superiores de grado y/o licenciatura y 26.7% estudios superiores de máster, doctorado. El 68.3% con experiencia en gastronomía contra un 31.7% que no la ha tenido. En cuanto a la situación laboral, el 51.7% son

¹ Diseño y programación de la web a cargo de la empresa VitSyS, Vitorica & Software & Sistemas en colaboración con la investigadora.

² Se recogió el estado afectivo del individuo con la finalidad de aislarlo al momento de realizar los análisis. Esto porque al ser el afecto más estable en el tiempo, no nos interesa, nos interesa la emoción y actitud que despierta la imagen presente al momento.

estudiantes, seguido de un 40% de trabajadores en activo. El 90% no se encontraba en programa de adelgazamiento.

Medición

Se elaboró un cuestionario con preguntas creadas *ad-hoc*³, (cuestionario no publicado), para evaluar el efecto emocional, actitudinal⁴ y comportamental. Para ello, se colocó una serie de veinte imágenes de platos preparados con alto y bajo contenido calórico. Se solicitó al participante asociar una emoción y expresar una serie de actitudes e intención comportamental hacia la ingesta (comer o no comer), para cada una de las imágenes de platos. Cada imagen era respondida con una escala integrada por 10 ítems.

El cuestionario tipo Likert adaptado para responder a las veinte imágenes de platos, contiene puntuaciones que van de 1 (absolutamente en desacuerdo) a 7 (absolutamente de acuerdo); para el mismo cuestionario. La escala mide el atractivo del plato 1 (muy repulsivo) a 7 (muy atractivo), el ítem sobre intención de comportamiento tiene una respuesta tipo dicotómica, se preguntó de la siguiente manera: se estima que el estímulo se comería, respuesta sí o no; finalmente, para cada imagen se indicaron ocho emociones, a elegir sólo una de ellas.

Se calculó para la escala el índice de fiabilidad interna medido por el Alpha de Cronbach que arroja puntuaciones satisfactorias para la escala prototipo 0.96 – en respuesta a las 20 imágenes de platos –, en siete de las variables (distribución de los productos, equilibrio en colores, cantidad adecuada, si se aprecia recién hecho, que engorda, es atractivo y sabroso), con 140 ítems.

³ Cuestionario creado en 2014 por María Elena Pérez Ochoa y José Francisco Valencia Garate, este último, profesor de la facultad de Psicología de la Universidad del País Vasco. Cuestionario no publicado.

⁴ Las actitudes hacia la presentación del plato se definieron con apoyo del cocinero Iñigo Cojo del Basque Culinary Center, cocinero a cargo de realizar la elaboración de los platos presentados a los participantes.

La tipología afectiva emocional se recogió en función de la *escala de afecto positivo y negativo* de Watson, Clark y Tellegen, (1988); Sandin et al., (1999) para evaluar el estado afectivo al momento de realizar la prueba. El Alpha de Cronbach oscila entre 0,86-0,90 para el afecto positivo y entre 0,84-0,87 para el afecto negativo. En la presente investigación se obtuvo un índice de fiabilidad de 0,88 para el afecto positivo y 0,87 para el afecto negativo.

La tendencia a medir los *hábitos alimenticios de vida saludable* se recogió en función del cuestionario de hábitos de vida relacionados con el sobrepeso y la obesidad de Pardo et al., 2004; integrada por 22 ítems. Cuestionario que integra cinco dimensiones y nos permite conocer de los participantes su consumo calórico (CC), alimentación saludable (AS), bienestar psicológico (BP), ejercicio físico (EF), y consumo alcohólico (CA). Se calculó para la escala el índice de fiabilidad interna medido por el Alpha de Cronbach y arrojó puntuación satisfactoria de 0.73 con 20 ítems.

Análisis estadísticos

Con el fin de someter a prueba la hipótesis planteada, se realizaron cuatro análisis de regresión lineal para ver cómo influyen los hábitos, las emociones y las actitudes en el comportamiento de ingesta hacia platos con altas y bajas calorías. Los análisis se llevaron a cabo con el software estadístico SPSS 21

Resultados

El siguiente análisis de regresión confirma nuestra hipótesis que consistió en conocer si los hábitos de vida relacionados al sobrepeso y la obesidad predicen el comportamiento hacia la ingesta calórica de tipo alto – bajo. Para ello se llevó a cabo un análisis de regresión lineal múltiple donde la variable dependiente fue el comportamiento de ingesta y la independiente cada una de las dimensiones de los hábitos de vida relacionados al sobrepeso y la obesidad. Para ello, se estimó la regresión lineal múltiple de hábitos sobre el comportamiento hacia la ingesta de calorías bajas y se probó la hipótesis de que el ejercicio físico está positivamente

relacionada con la ingesta calórica de tipo bajo. Se encontró que la pendiente $B = .64$; $t(1.40) = 2,20$; $p < .05$ fue estadísticamente significativa y por tanto se aceptó la hipótesis de relación lineal en ejercicio físico con el comportamiento hacia la ingesta de calorías bajas. El valor de R^2 fue de .11 indicando que un porcentaje muy bajo de la variabilidad en dicha variable es explicada por el acto de comer platos de calorías bajas. También se comprobó que mediante el análisis de residuos los datos se ajustaban bien a los supuestos del modelo de regresión lineal múltiple, de tal manera que cuanto mayor ejercicio se realice, comerán más platos de calorías bajas. El modelo no predice hacia el tipo calórico alto.

Para conocer si las emociones expresadas hacia las imágenes de platos predicen el comportamiento hacia la ingesta calórica de tipo alto – bajo, se llevó a cabo un análisis de regresión lineal múltiple, el cual confirma nuestra hipótesis. La variable dependiente fue el comportamiento de ingesta y la independiente cada una de las emociones, en dicho modelo se busca predecir la intención del comportamiento bajo la influencia de las emociones. De los resultados se deriva lo siguiente:

En platos de calorías altas. Se estimó la regresión lineal múltiple de las emociones sobre el comportamiento hacia la ingesta de calorías altas y se probó la hipótesis de que el asco, la vergüenza e indiferencia a platos de calorías altas, predicen negativamente la ingesta calórica de tipo alto. Se encontró que las pendientes $B = -.66$; $-.91$; $-.51$; $t(10.77) = -3,27$; $-2,98$; $-4,26$; $p < .05$ fueron estadísticamente significativas y por tanto se aceptó la hipótesis de relación lineal entre asco, vergüenza e indiferencia en el tipo calórico alto con el comportamiento hacia la ingesta de calorías altas. El valor de R^2 fue de .36 indicando que más de una cuarta parte de la variabilidad en dichas variables (asco, vergüenza e indiferencia) es explicada por el acto de comer platos de calorías altas. También se comprobó que mediante el análisis de residuos los datos se ajustaban bien a los supuestos del modelo de regresión lineal múltiple, de tal manera que ante la imagen del plato, las personas que sienten mayor asco, vergüenza e indiferencia, comen en menor medida alimentos de calorías altas. En otro sentido, al introducir el estado afectivo actual del individuo como co-variable, se vio que en dichas emociones no influyó el estado afectivo actual de la persona.

En platos de calorías bajas. Por otra parte, las emociones ira, tristeza, asco, vergüenza e indiferencia del tipo calórico bajo predicen negativamente la ingesta calórica de este mismo tipo calórico. Se encontró que las pendientes $B = -2.00; -.52; -.98; -.92; -.81$; $t(7.20) = -2.56; -2.95; -4.67; -2.53; -5.43$; $p < .05$ fueron estadísticamente significativas y por tanto se aceptó la hipótesis de relación lineal entre ira, tristeza, asco, vergüenza e indiferencia en el tipo calórico bajo con el comportamiento hacia la ingesta de calorías bajas. El valor de R^2 fue de .44 indicando que casi la mitad de la variabilidad en dichas variables (ira, tristeza, asco, vergüenza e indiferencia) es explicada por el acto de comer platos de calorías bajas. También se comprobó que mediante el análisis de residuos los datos se ajustaban bien a los supuestos del modelo de regresión lineal múltiple. En dicho modelo se encuentran también la emoción de miedo con pendiente $B = -.32$ $p > .05$ la cual no fue estadísticamente significativa pero si suman al porcentaje que explica casi la mitad de la variabilidad, de tal manera que ante la imagen del plato, las personas que sienten mayor ira, tristeza, asco, vergüenza e indiferencia, comen en menor medida platos de calorías bajas. En otro sentido, al introducir el estado afectivo actual del individuo como co-variable, se vio que en dichas emociones no influyó el estado afectivo actual de la persona.

El siguiente objetivo consistió en conocer si las actitudes expresadas hacia las imágenes de platos predicen el comportamiento hacia la ingesta calórica de tipo alto – bajo, mostrando así que se confirma la hipótesis. Para ello, se llevó a cabo un análisis de regresión lineal múltiple donde la variable dependiente fue el comportamiento de ingesta y la independiente cada una de las actitudes. En dicho modelo se busca predecir la intención del comportamiento bajo la influencia de las actitudes. De los resultados se deriva lo siguiente:

Se estimó la regresión lineal múltiple de las actitudes sobre la ingesta hacia la presentación de calorías altas y bajas y se probó la hipótesis de que el atractivo de los platos de calorías altas y bajas, predicen positivamente la ingesta calórica de tipo alto y bajo. Se encontró que las pendientes $B = 2.05$; $t(7.92) = 2.28$; $p < .05$ y $B = 2.55$; $t(6.72) = 2.71$; $p < .05$ respectivamente, fueron estadísticamente significativas y por tanto se aceptó la hipótesis de relación lineal entre la variable atractivo para ambos tipos

calóricos con la ingesta hacia la presentación de platos de calorías altas y bajas. El valor de R^2 para las calorías altas fue de .51 y de .47 para bajas calorías; indicando que, prácticamente la mitad de la variabilidad en dicha variable (atractivo) es explicada por el acto de comer platos de calorías altas y bajas. También se comprobó que mediante el análisis de residuos los datos se ajustaban bien a los supuestos del modelo de regresión lineal múltiple. De tal manera que ante la imagen del plato, las personas que perciben mayor atractivo hacia la presentación de platos con altas y bajas calorías, comen en mayor medida platos de calorías altas y bajas. En otro sentido, al introducir el estado afectivo actual del individuo como co-variable, se vio que en dichas actitudes no influyó el estado actual de la persona significativamente.

Discusión

Investigaciones anteriores han evidenciado la relación entre el consumo de calorías, la ingesta alimentaria y su influencia en los hábitos de vida saludable (Arno y Thomas, 2016; Kasperek, Corwin, Valois, Sargent y Lewis 2008; Wardle, 1992). Sin embargo, un análisis sobre cómo los alimentos de calorías altas o bajas se perciben en los platos y su influencia en el comportamiento alimentario no se ha propuesto previamente ni se ha estudiado con un estudio experimental como se planteó en la presente investigación. El objetivo de la investigación fue abordar esta brecha en la literatura analizando con un estudio experimental, la influencia del consumo calórico en diferentes constructos.

Llevando a cabo un modelo de predicción entre los hábitos y la ingesta se afirma que las personas que realizan más ejercicio físico, comen más platos de calorías bajas, esto quizá se deba en parte a la intención consciente sobre mantener hábitos de vida saludable (Ajzen, 1987, Ajzen y Fishbein, 1977; 1980). En ese sentido, la teoría de la acción razonada no es suficiente para explicar el comportamiento saludable porque no incluye las emociones. En el caso de las emociones y actitudes hacia la ingesta calórica, se afirma que a partir de cómo se perciba el plato (emocional y actitudinalmente – sobre todo en lo atractivo), estará condicionada la ingesta del mismo (Schwarz, 1990).

En resumen, en el presente apartado la cuestión inicial era conocer en qué medida las emociones y actitudes expresadas hacia el tipo calórico interrumpen patrones de comportamiento aprendido (los hábitos), al respecto, decir que la carga calórica de los alimentos presentes en un plato despierta emociones y actitudes que pueden irrumpir hábitos de vida saludable por medio de la presentación del plato (como se perciba, se come), se puede pensar además, que de alguna manera las emociones solapan el efecto de los hábitos y actitudes, es decir, para predecir la ingesta, realmente parece ser suficiente la aportación que hacen las emociones como mecanismo auto-regulador, y así se ha visto en estudios previos (Dingemans et al., 2017). Desde el punto de vista de la interocepción en relación a las sensaciones que resultan en respuestas emocionales (Cameron, 2002; Craig, 2009), pareciera que las sensaciones son predictoras de la ingesta. En ese sentido, el aquí y ahora de las emociones es un determinante importante, que de acuerdo con la teoría del nivel de interpretación, la interpretación de bajo nivel sería indicadora de llevar a cabo ese comportamiento de ingesta (Fujita et al., 2006; Trope y Liberman, 2010).

Limitaciones y sugerencias para futuras investigaciones

Los hallazgos son sólidos debido a la consistencia de los resultados en el estudio: un experimento con una muestra de voluntarios y un cuestionario creado *ad-hoc* con un índice de fiabilidad alto. Sin embargo, las características de un cuestionario como el de hábitos de vida saludable, restringen la posibilidad de inferencias causales. No obstante, las características del paradigma experimental abordan estas limitaciones. Por otra parte, sería recomendable ampliar la muestra para tener mayor representatividad cultural para conocer cómo las emociones intervienen en la ingesta calórica. Las investigaciones futuras deberían abordar estas limitaciones. En una configuración experimental ideal, los participantes del grupo experimental deberían ser representativos de sus países con una tarea experimental donde se utilicen imágenes de platos adaptados a su contexto y género. En relación a otra de nuestras variables, los hábitos de vida saludable podrían medirse con una serie de indicadores varias veces durante el experimento, permitiendo comparar la evolución de los hábitos en las diferentes dimensiones. Si dicho estudio pudiera llevarse a

cabo durante varios años, deberían incorporarse indicadores de IMC (índice de masa corporal), no de manera auto-informada. Esto permitiría abordar la falta de estudios sobre los efectos en la salud en dichos indicadores y el IMC, lo que proporcionaría hallazgos más informados para responder a la pregunta de si el efecto de los hábitos en sus diferentes dimensiones, está mediado por el IMC y la percepción calórica de los alimentos.

Algunos de nuestros hallazgos y sus implicaciones teóricas proporcionan nuevas vías prometedoras para futuras investigaciones. Todavía es necesario explicar el mecanismo de la influencia emocional en contextos reales de consumo y contrastar con los indicadores de los hábitos de vida saludable para conocer la respuesta comportamental. En contextos reales, con respecto a lo emocional, debería considerarse la valencia de la emoción frente a la ingesta (Ortony y Turner, 1990) con ello se identificaría emociones proclives a generar hábitos de consumo saludable y no saludable. En ese sentido, frente a un contexto multisensorial como diría Charles Spence, se expondría al consumidor a un entorno 'que provoca'. Frente a la presencia y diversidad de aromas, colores, sabores, texturas y sensaciones térmicas, ¿hasta qué punto se ven quebrantados los hábitos de vida saludable?

Conclusiones

Los resultados brevemente reseñados de una de las hipótesis planteadas de una investigación más amplia muestran la influencia en mayor y menor medida de los hábitos, emociones y actitudes en el comportamiento de ingesta calórica. Los hallazgos confirman la influencia principalmente, de las emociones en la ingesta calórica, pareciera que solapan al resto de variables frente a la decisión de consumo.

Agradecimientos

Un agradecimiento especial a Lorena Gil de Montes, profesora de la facultad de Psicología de la Universidad del País Vasco, por su contribución a la investigación.

Referencias

2010 Amendments to the 2002. Ethical principles of psychologists and code of conduct. *Am Psychol.* 2010 Jul-Aug; 65 (5): 493. Disponible en: <https://www.doi.org/10.1037/a0020168>.

Ajzen, I. (1987). Attitudes, Traits, and Actions: Dispositional Prediction of Behavior in Personality and Social Psychology. *Advances in Experimental Social Psychology*, 20, 1-63.

Ajzen, I., y Fishbein, M. (1977). Relaciones actitud-comportamiento: un análisis teórico y una revisión de la investigación empírica. *Psychological Bulletin*, 84 (5), 888-918.

Ajzen, I., y Fishbein, M. (1980). *Comprender las actitudes y predecir el comportamiento social*. Prentice-Hall.

Apaolaza, V., Hartmann, P., D'Souza, C., y López, C. M. (2018). Eat organic – Feel good? The relationship between organic food consumption, health concern and subjective wellbeing. *Food Quality and Preference*, 63, 51-62. Disponible en: <https://www.doi.org/10.1016/j.foodqual.2017.07.011>.

Arno, A. y Thomas, S. (2016) The efficacy of nudge theory strategies in influencing adult dietary behaviour: a systematic review and meta-analysis. *BMC Public Health*. 16, 676. Disponible en: <https://www.doi.org/10.1186/s12889-016-3272-x>.

Bargh, J. A. y Williams, E. L. (2006). The Automaticity of Social Life. *PubMed*, 15(1), 1-4. Disponible en: <https://www.doi.org/10.1111/j.0963-7214.2006.00395.x>.

Blackman, M.C., y Kvaska, C.A. (2011). *Nutrition psychology improving dietary adherence*. Jones and Bartlett Publishers.

Cameron, O. G. (2002). *Visceral sensory neuroscience: Interoception*. Oxford: Oxford University Press.

Colegio Oficial de Psicólogos. (1987). *Código Deontológico del Psicólogo*. Disponible en: <http://www.cop.es>.

Craig, A. D. (2009). How do you feel--now? The anterior insula and human awareness. *Nature Reviews. Neuroscience*, 10(1), 59-70. Disponible en: <https://www.doi.org/10.1038/nrn2555>.

Dallman, M. F., Pecoraro, N., Akana, S. F., la Fleur, S. E., Gomez, F., Houshyar, H., Bell, M. E., Bhatnagar, S., Laugero, K. D., y Manalo, S. (2003). Chronic stress and obesity: A new view of "comfort food." *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 100(20), 11696-11701. Disponible en: <https://www.doi.org/10.1073/pnas.1934666100>.

Dingemans, A., Danner, U., y Parks, M. (2017). Emotion Regulation in Binge Eating Disorder: A Review. *Nutrients*, 9 (11):1274. Disponible en: <https://www.doi.org/10.3390/nu9111274>. PMID: 29165348; PMCID: PMC5707746.

Instituto Nacional de Estadística de España (2014). *Encuesta Europea de Salud en España*. Eurostat

Fujita, K., Trope, Y., Liberman, N., y Levin-Sagi, M. (2006). Construal Levels and Self-Control. *Journal of Personality and Social Psychology*, 90(3), 351-367. Disponible en: <https://www.doi.org/10.1037/0022-3514.90.3.351>.

Greeno, C. G., y Wing, R. R. (1994). Stress-induced eating. *Psychological Bulletin*, 115(3), 444-464. Disponible en: <https://www.doi.org/10.1037/0033-2909.115.3.444>.

Kasperek D. G, Corwin S. J, Valois R. F, Sargent R. G, y Morris R. L. Selected health behaviors that influence college freshman weight change. *J Am Coll Health*. 2008 Jan-Feb; 56(4):437-44. Disponible en: <https://www.doi.org/10.3200/JACH.56.44.437-444>. PMID: 18316289.

Macht, M. (2008). How emotions affect eating: a five-way model. *Appetite*, 50(1), 1-11. Disponible en: <https://www.doi.org/10.1016/j.appet.2007.07.002>.

Markus, C. R., Panhuysen, G., Tuiten, A., Koppeschaar, H., Fekkes, D., y Peters, M. L. (1998). Does carbohydrate-rich, protein-poor food prevent a deterioration of mood and cognitive performance of stress-prone subjects when subjected to a stressful task? *Appetite*, 31(1), 49-65. Disponible en: <https://www.doi.org/10.1006/appe.1997.0155>.

- Oliver, G., y Wardle, J. (1999). Perceived effects of stress on food choice. *Physiology & Behavior*, 66(3), 511-515. Disponible en: [https://www.doi.org/10.1016/S0031-9384\(98\)00322-9](https://www.doi.org/10.1016/S0031-9384(98)00322-9).
- Oliver, G., Wardle, J., y Gibson, E. (2000). Stress and food choice: a laboratory study. *Psychosomatic Medicine*, 62(6), 853-865.
- Ortony, A., y Turner, T. (1990). What's basic about basic emotions? *Psychological Review*, 97(3), 315-331. Disponible en: <https://www.doi.org/10.1037/0033-295X.97.3.315>.
- Pardo, A., Ruiz, M., Jódar, E., Garrido, J., De Rosendo, J., y Usán, L. (2004). Desarrollo de un cuestionario para la valoración y cuantificación de los hábitos de vida relacionados con el sobrepeso y la obesidad. *Nutrición Hospitalaria*, 19(2), 099-109.
- Richtel, M. (2017). More than 10 percent of world's population is obese, study finds. *The New York Times*. Disponible en: <https://www.nytimes.com>.
- Sandín, B., Chorot, R., Lostao, L., Joiner, T. E., Santed, M. A., y Valiente, R. M. (1999). Escalas PANAS de afecto positivo y negativo: validación factorial y convergencia transcultural. *Psicothema*, 11 (1), 37-51.
- Schwarz, N. (1990). Feelings as information: Informational and motivational functions of affective states. In E.T. Higgins & R. Sorrentino (Eds.). *Handbook of motivation and cognition: Foundations of social behavior*, 2, 527-561. Guilford Press.
- Trope, Y., y Liberman, N. (2010). Construal-Level Theory of Psychological Distance. *Psychological Review*, 117(2), 440-463. Disponible en: <https://www.doi.org/10.1037/a0018963>.
- Wardle, J., Marsland, L., Sheikh, Y., Quinn, M., Fedoroff, I., y Ogden, J. (1992). Eating style and eating behaviour in adolescents. *Appetite*, 18(3), 167-183. Disponible en: [https://www.doi.org/10.1016/0195-6663\(92\)90195-c](https://www.doi.org/10.1016/0195-6663(92)90195-c).
- Watson, D., Clark, L. A. y Tellegen, A. (1988). Development and validation of brief measures of positive and negative affect: *The PANAS scales*, *Journal of Personality and Social Psychology*, 54 (6), 1063-1070.

Zellner, D. A., Loaiza, S., Gonzalez, Z., Pita, J., Morales, J., Pecora, D., y Wolf, A. (2006). Food selection changes under stress. *Physiology & Behavior*, 87(4), 789-793. Disponible en: <https://www.doi.org/10.1016/j.physbeh.2006.01.014>.

DE LA SOCIOLOGÍA HISTÓRICA DEL CONOCIMIENTO CIENTÍFICO PARA LA HISTORIA DE UNA TEORÍA DEL ARTE EN CUBA. ¿PENSAMIENTO CULTURAL EN EL CARIBE?

*Yaneidys Arencibia Coloma**

Resumen: El presente artículo se propone indagar acerca de los espacios en que emerge, se consolida y socializa el pensamiento cultural de uno de los más notables intelectuales de la primera mitad del siglo XX cubano. Para ello examina el ensayismo cultural de Jorge Mañach entre 1923 y 1959, al tiempo que, fundamenta su lugar como conocimiento científico sobre arte. También, justifica la necesidad del empleo de la sociología del conocimiento científico desde una perspectiva histórica, en aras de colocar al ensayismo cultural de Jorge Mañach, en el entramado del campo intelectual cubano de la época. Se trata de la revisión de un espacio de tiempo aún fértil dentro de la historia y la historiografía cubanas, además del cambio de lente en la contribución de Mañach al torrente del pensamiento cubano, luego de considerarse proscrito dentro de la historia intelectual de la isla. Es así que, toma como base el análisis del ensayismo cultural mañachiano para devolver la mirada hacia las instituciones y el campo intelectual de la época.

Palabras clave: Pensamiento cultural cubano; Jorge Mañach; sociología del conocimiento científico; ensayo cultural.

Introducción

A partir de la década de 1940 tiene lugar, en Cuba, un interesante desarrollo de las reflexiones teóricas en torno a la historia del arte y la cultura artística¹. Esto es fácilmente verificable en la diversidad de publica-

* Dr. C. Sociológicas. M.Sc. en Desarrollo Cultural Comunitario. Licenciada en Historia del Arte. Directora del Centro de Estudios Sociales, Cubanos y Caribeños y profesora adjunta a los departamentos de Filosofía e Historia. Universidad de Oriente. Email: cuba.yanearencibia@uo.edu.cu.

¹ Amén del pertinaz trabajo de Luis de Soto y Sagarra (1893-1955), quien encauza los estudios sobre historia del arte como disciplina dentro del Departamento de Letras desde 1934, no es hasta la Reforma Universitaria de 1963 que se puede hablar de la Historia del Arte como carrera autónoma en Cuba.

ciones seriadas – o secciones de revistas y periódicos – dedicados al arte en sus más variadas manifestaciones². Si bien muchas de estas referencias ya existían desde lustros anteriores, el alcance reflexivo eleva notablemente su puntal. A la par de estas, puede entonces apreciarse un persistente interés en disquisiciones que eludían lo meramente clasificatorio o descriptivo. *Filosofía de la historia del arte (apuntes)*, de Luis de Soto y Sagarra (1893-1955); *Historia y estilo*, de Jorge Mañach (1898-1961) y *La expresión americana*, de José Lezama (1910-1976), son algunos de los ejemplos más notables que vieron la luz entre 1943 y 1957.

Si bien amplias zonas de la historia del pensamiento cubano han sido expuestas al escrutinio desde disciplinas como la Historia o la Filosofía, no se agotan las perspectivas exegéticas. Ciertas interrogantes permanecen: ¿por qué aparecen estas teorías en este momento y no antes (o después)?, ¿a qué se debe el desarrollo de este campo de apariencia tan delimitada?, ¿son estas reflexiones expresión de un grado específico de evolución del pensamiento cubano u otras causas inciden en su emergencia?, ¿cuáles son las formas de socialización a través de las cuales circula un conocimiento de este tipo?

Para responder a estas preguntas, nos respaldada el espacioso dominio de intersección entre la Sociología del Conocimiento Científico y la Historia Social de la Ciencia. Resulta pertinente entonces, orientar el análisis, hacia el contexto histórico-concreto específico, que da lugar a un conocimiento construido en torno a la cultura y las prácticas artísticas. Se trata de revelar las condiciones de su emergencia, formas de circulación y legitimación.

De modo particular, el desarrollo de la sociología del conocimiento científico tiene en Cuba una muy corta trayectoria (Muñoz y Gómez, 2013); aunque su empleo como herramienta metodológica se considera mucho más joven. En palabras de Muñoz y Gómez (2013), la concreción de estudios de esta índole se visualiza hacia la década de los noventa del

² Consúltense del Instituto de Literatura y Lingüística: *Historia de la literatura cubana. La literatura cubana entre 1899 y 1958* (2003) y, de Luz Merino Acosta (selección y prólogo): *Espacios críticos habaneros del arte cubano: la década de 1950* (2015) en dos tomos.

pasado siglo XX. Se ha resuelto en dos direcciones fundamentales: la historia de las ideas sociológicas en Cuba, y la sociología de la sociología como conocimiento científico (Salermo, 2000; Muñoz y Hernández, 2001; Muñoz y Gómez, 2013). Ello probablemente explique la tardanza con que se encauzan estudios encaminados hacia formas del conocimiento científico que exceden lo social o sociológico y se centran en el arte.

Sin pretender una historia social de la teoría del arte en Cuba, se considera entonces que es posible centrarse en los ensayos culturales de Jorge Mañach, publicados entre 1923 y 1959. Con esto, puede apuntarse a dos cuestiones fundamentales: su concepción teórica acerca de aspectos como la vanguardia y el estilo, y las formas de sociabilidad que se generaran a partir de la relación de este intelectual con instituciones como la Academia Nacional de Artes y Letras, la Academia de la Historia de Cuba, la *revista de avance*³, o iniciativas como la Universidad del Aire.

Es importante asentar la necesidad de circunscribir el estudio a los marcos históricos delimitados por la propia obra de Jorge Mañach. Es que en la curva evolutiva que describe, puede apreciarse un ciclo que se inicia con la Declaración del Grupo Minorista en 1923, llega hasta la publicación de *Historia y estilo* (volumen en el que expone su teoría de la circunstancialidad histórica del estilo), en 1944 y cierra con las últimas emisiones de la Universidad del Aire en 1960 (con Mañach en Cuba). Este ciclo, tiene como *leitmotiv* más evidente, la reflexión sobre aspectos de la cultura artística y sus procesos asociados. A este periodo pertenecen, entre otras, obras como *La crisis de la alta cultura en Cuba* (1925), “Vanguardismo” (1927), los discursos de ingreso a las academias de la Historia de Cuba y Nacional de Artes y Letras (1942 y 1944 respectivamente), así como su participación en la *revista avance* (1927-1930) y su gestión en la Universidad del Aire (1932-1933 y 1949-1960).

De lo anterior se deduce el propósito de esta propuesta, que apunta a fundamentar la necesidad del empleo de las herramientas de la socio-

³ La *revista de avance* (1927-1930) fue el órgano del movimiento vanguardista cubano. Sus editores violentaron el uso de la mayúscula en el título como declaración de principios. Respetamos la grafía original.

logía del conocimiento científico, en su vertiente histórica, para examinar los elementos que propiciaron la emergencia, socialización y consolidación del pensamiento cultural de Jorge Mañach.

El pensamiento cultural mañachiano en relación con instituciones, iniciativas intelectuales y el circuito editorial de la época

Como se ha apuntado, el objeto de investigación declarado se revela en un marco epocal específico, comprendido entre los años 1923 y 1959 y, está determinado por el estudio previo de la ensayística cultural de Jorge Mañach, que se agrupa fundamentalmente, entre estos años. De ahí que, se imponga la necesidad de una afinada perspectiva histórica, que garantice la observación de las condiciones sociales, económicas y culturales que en las que se enmarcan tanto la pertenencia del intelectual cubano a instituciones normativas (Academia de la Historia de Cuba, Academia Nacional de Artes y Letras) como al circuito editorial (*revista de avance*) y su iniciativa de gestión cultural en espacios como la Universidad del Aire (1932-1933 y 1949-1961).

Espacios de circulación social del pensamiento cultural de Jorge Mañach

Con relativa frecuencia se han proyectado indagaciones que, desde la literatura y otras disciplinas, revisan los proyectos editoriales. Es que las publicaciones periódicas son también soporte material del conocimiento⁴, al tiempo que, elementos como su presentación (visualidad, tipografía, edición, técnicas de impresión, etc.), su circulación (periodo de tiempo), así como sus integrantes (grupos, cenáculos, generaciones), nos ofrecen claves de análisis que se entrecruzan con instituciones, intelectuales e iniciativas culturales. Al mismo tiempo, constituyen espacios generadores de formas específicas de sociabilidad – no siempre en consenso – especialmente dentro del campo artístico-cultural.

⁴ No solo las publicaciones periódicas, también emprendimientos editoriales como los llevados a cabo por Ortega y Gasset con la *Revista de Occidente*.

Se trata de aproximaciones que se desplazan para lograr la consecución de sus objetivos, siempre desde una perspectiva fija que permite ajustar el lente de análisis. Si se trata de revistas, si se trata de instituciones, figuras relevantes, temáticas, etc., se impone el entrecruzamiento. Es virtualmente imposible estudiar la vida de las academias de la Historia de Cuba y de Artes y Letras, sin analizar las publicaciones que se desplegaron como parte de su gestión. En sentido inverso, es muy difícil evaluar el lugar y la importancia de publicaciones como *Verbum* u *Orígenes*, si no se toma como referencia al conjunto de intelectuales que les respaldó y a sus concepciones ideo-estéticas. Así como tampoco podría revelarse el total de la obra de un autor, sin acercarse a las instituciones y espacios en que colaboró y/o participó.

En este sentido, podemos afirmar que estamos en presencia de un entramado editorial que “enlaza” a – al mismo tiempo, es expresión de – las instituciones, los intelectuales, las concepciones políticas, estéticas o científicas, generando espacios de sociabilidad. Esto último, a través de formas propias del campo cultural como la firma de manifiestos, la invitación a publicar, la creación de grupos, la recensión de libros, la crítica de arte, etc.

En ciertos casos, una iniciativa editorial, podía generar diferentes formas de socialización del conocimiento (de la concepción ideo-estética o ideo-política de sus miembros), como es el caso de la *revista de avance*(1927-1930) que, además de su salida regular, publicaba los *Cuadernos de trentidós páginas* [sic]. Por otro lado, una institución, también podía recurrir a diferentes formas de gestión editorial. La Academia de la Historia de Cuba publicaba sus *Anales* y, de modo paralelo, de los discursos de ingreso de sus miembros.

De ahí que, aunque tomemos la *revista de avance*, para el estudio del pensamiento cultural de Jorge Mañach, sea de obligatoriedad la referencia a su participación en otros espacios editoriales. De igual manera, desde las instituciones a las que se vinculó, pueden visualizarse formas específicas de sociabilidad generadoras de códigos ideo-estéticos deducibles del entramado editorial.

Resalta entonces que pueden contribuir al robustecimiento de la institucionalización. Así como los *Cuadernos de la Universidad del Aire* (soporte material de esta iniciativa intelectual), contribuyeron a la institucionalización de la Filosofía en Cuba; del mismo modo, la *revista de avance*, respaldó la plataforma de los códigos vanguardistas a fines de la década del veinte.

También son expresión de vínculos asociacionistas como los cenáculos (característicos de agrupaciones literarias), las sociedades culturales, los grupos, etc. Estos también, ensanchan la trama de la intelectualidad y sus espacios de legitimación a través de publicaciones (seriadas o no), invitaciones a cenas y almuerzos, la lectura de discursos, entre otras estrategias de sociabilidad que, a la postre, sirven para cohesionar el espacio constitutivo que da pie a la consolidación del pensamiento cultural mañachiano⁵.

Un ejemplo notable de la complejidad de las relaciones dentro de este entramado, lo aporta Celina Manzoni en *Un dilema cubano. Nacionalismo y vanguardia* (2001) cuando refiere que, desde *Social* se llegaron a publicar páginas que incluyeron tanto la Declaración del Grupo Minorista como "Fantoches 1926. Folletín moderno por doce escritores cubanos". Otras revistas que dieron cabida a las inquietudes de los jóvenes intelectuales fueron *Revista Bimestre Cubana*, dirigida por Fernando Ortiz (1881-1969) y *Cuba Contemporánea* fundada por Carlos Velasco (¿?) y Mario Guiral Moreno (1882-1963) (Manzoni, 2001).

De la lectura atenta a las noticias publicadas en las páginas de estos y otros ejemplos notables – como es el caso de *Orto* publicación manzanillera de alcance nacional en el periodo – se deducen relaciones y espacios más o menos fijos de sociabilidad generados por estos grupos: colaboraciones, almuerzos, cenas, conferencias, invitaciones o noticias culturales. También resulta interesante el modo en que se repiten con insistencia

⁵ Esta idea de un vínculo entre las instituciones, las formas en que se organizan los intelectuales y las estrategias que ello genera, puede seguirse también a partir del análisis de Antonio Gramsci en *Los intelectuales y la organización de la cultura* (1972). Es aquí donde el autor presenta la idea del agrupamiento intelectual como un "edificio cultural completo y autárquico" (Gramsci, 1972, p. 98).

ciertos nombres en estos mismos espacios: Emilio Roig (1889-1964), Fernando Ortiz, Jorge Mañach, Juan Marinello, entre tantos otros. Estrategias de sociabilidad que, si bien presentan un reverdecer en los inicios de la década del veinte, se mantendrán en la práctica de estos mismos intelectuales durante su participación en la gestión de la *revista de avance* y con posterioridad al fin de su edición en 1930.

No solo desde el proyecto editorial gestado como iniciativa intelectual en 1927 pueden deducirse espacios de sociabilidad. Carlos Altamirano da cuenta de lo que denomina *red intelectual* que “indica una forma de sociabilidad y una cadena de contactos e interacción entre artistas, gente de letras, editores y otros tipos de agentes culturales, ligados por convicciones ideológicas o estéticas compartidas” (Altamirano, 2010, p. 19). La propia noción de red nos coloca ante la posibilidad de visualizar formas de comunicación y trayectorias de ideas que conectan a individuos y grupos en localizaciones geográficas diferentes y hasta multitemporales.

Tómese en cuenta que no se pretende una cronología – exhaustiva o intensa – de las actividades y la labor desplegada por Jorge Mañach o sus contemporáneos. Todo esto ha sido descrito por historiadores, literatos, bibliógrafos, etc. En cualquier caso, se trata de, mediante las claves de análisis que ofrece la NSCC, determinar cuáles pueden haber influido en la emergencia y posterior consolidación del pensamiento cultural mañachiano.

Se impone volver la mirada sobre el panorama editorial de la primera mitad del siglo XX y evaluar las formas de la sociabilidad que se generaron. Estas pueden seguirse desde el rastreo bibliográfico de los textos publicados en la época y los posteriores. Se debe tener en cuenta que, en ciertos espacios se trató de respaldar un ideal común – casi siempre estético – a pesar de las abiertas distancias ideológicas o el partidismo en corrientes que, aunque no antagónicas, tampoco entrecruzables.

El proyecto editorial que fue la *revista de avance*, se proyectó como un espacio de consenso ideo-estético en torno a cuestiones relacionadas con el vanguardismo y la cultura artística (cubana, latinoamericana y universal), muy a pesar de las distancias ideo-políticas de integrantes como Juan Marinello, Jorge Mañach, Martín Casanovas (1894-1966), José

Z. Tallet (1893-1989), Francisco Ichaso (1901-1962), Félix Lizaso (1891-1967), e incluso, en un periodo de tiempo, Alejo Carpentier⁶. La posterior trayectoria intelectual de cada uno de ellos, así como los antagonismos abiertos – que dentro del campo intelectual se denominan “polémicas” – demuestra que, en el seno de cada una de estas estructuras (revistas, academias, iniciativas intelectuales) se reproducían complejos sistemas de relaciones para legitimar una específica zona de consenso cuando, al mismo tiempo, en otras coordenadas (temporales o espaciales) afloraban los disensos.

A modo de ejemplo, Alberto Lamar Schweyer (1902-1942), uno de los fundadores del Grupo Minorista, se alejó de la actividad pública del mismo por su filiación con Gerardo Machado (1869-1939). Por otra parte, Alejo Carpentier colaboraba con el reaccionario *Diario de la Marina* (bibliografía de Alejo Carpentier), aunque sufrió prisión durante el machadato debido a su actividad política.

No solo se confirma la idea aquí trazada de un denso entramado de relaciones de conflicto y consenso militante en lo estético y lo político cuando se toman como referencia las relaciones entre los miembros de una iniciativa intelectual, un grupo o de una institución. Las redes de relaciones y los espacios de conflicto y consenso pueden seguirse en los años posteriores a 1923 y a 1927.

Es que, si se encuadra la mirada desde la actividad de las academias, también se divisa un apretado entramado de relaciones, generadoras de espacios concretos de sociabilidad, a partir de los proyectos editoriales. No solo la publicación de los respectivos *Anales* de cada una, sino por el despliegue editorial que también ofrecieron. Publicaron en separatas o folletos, los discursos de ingreso y de respuesta, leídos en recepciones públicas. Cada uno, como pequeño libro operó como “uno de los soportes de inscripción y de circulación del discurso intelectual” (Altamirano, 2010, p. 23).

⁶ Para una cronología de la evolución del equipo editorial de la *revista de avance*, se sugiere la lectura de *Un dilema cubano. Nacionalismo y vanguardia*, de Celina Manzoni (2001).

También las academias – dentro del rango de acción normativa – funcionaron como espacios generadores de formas específicas de sociabilidad y legitimación del discurso. Se impone destacar las conferencias de divulgación literaria y los certámenes públicos a que convocaba la Academia Nacional de Artes y Letras para premiar a escritores, poetas, historiadores, críticos, músicos, pintores, escultores y arquitectos. Además, estuvo presente en significativos actos de trascendencia cultural, como la inauguración, en México, de la Ciudad Universitaria, en 1952.

Desde otra perspectiva, en el circuito editorial, también se generan formas de sociabilidad más institucionales (menos informales) que relacionan a las revistas con otras de su clase y género. Juan Marinello y Jorge Mañach promocionan desde los primeros números de la *revista de avance* sus propios libros (*Liberación* y *Estampas de San Cristóbal* respectivamente). El equipo editorial invita a viñetistas y diseñadores como Mariano (1912-1990) y Abela (1889-1965), comprometidos con la nueva visualidad modernista. Convocan a importantes intelectuales de la época, pues:

Es improbable que una revista sea sólo el reflejo de un emprendimiento individual. Por lo general, sus páginas incorporan la actividad cooperativa de una serie de personas (la de un círculo ideológico, la de un grupo literario, o un conjunto más laxo), aunque algunas de esas personas tengan mayor ascendiente o ejerzan el liderazgo intelectual sobre el resto, al punto que la revista sea indisociable de su nombre, como *Amauta* lo es de José Carlos Mariátegui. (Altamirano, 2010, p. 20)

En tal sentido, se trata de instituciones generadoras de un entramado que soporta específicas formas de sociabilidad, distintivas de los actores que de ellas participan. Tales formas, su impacto y alcance en la primera mitad del siglo XX cubano, confirman su importancia para la circulación y legitimación del pensamiento cultural de Jorge Mañach.

Es precisamente en la concepción de plataforma para la difusión de códigos ideológicos y estéticos que se verifican las manifestaciones del pensamiento cultural mañachiano. Nos referimos a la intensa labor de promoción, crítica y gestión editorial desplegada, no solo por este, sino por el resto de los editores. Ello es congruente con lo que podría conside-

rarse como la primera etapa del pensamiento cultural mañachiano, aun orientado a los recursos necesarios para la legitimación del movimiento vanguardista cubano. Contribuir a concebir una publicación periódica con estas tres dimensiones es donde, a nuestro juicio, se revelan las principales contribuciones de Jorge Mañach durante su gestión en la *revista de avance*.

Para el caso que nos ocupa, el análisis fue centrado en aquellas condicionantes del pensamiento cultural de Mañach, las referidas a las funciones y espacios de socialización de su producción intelectual para establecer correlatos entre aquellas y las pautas de una sociología histórica del conocimiento científico, donde, los factores contingentes – amen de la tradición del pensamiento cubano – afloraron durante la primera mitad del siglo XX.

Más allá del espíritu polemista que siempre se le ha impuesto a la personalidad de Jorge Mañach, estamos en presencia de un intelectual que puede hacer esto, no solo por elementos como su probada eficacia discursiva desde el ensayo, sino porque consigue detentar un capital cultural que lo coloca en un espacio de poder dentro del campo intelectual de la época. Al mismo tiempo, su paso por otros espacios (cubanos y extranjeros) como el *Diario de la Marina*, la Secretaría de Educación, el Instituto de la Américas de la Universidad de Columbia, respaldan su prestigio dentro del concierto de la intelectualidad cubana de la época.

Todo ello hace que, prácticamente toda su obra se publique y reedite en vida, ello también explica que sea elemento de referencia para el joven Grupo Orígenes, o que sea invitado, en el ocaso de su vida a la Universidad de Río Piedras, en donde, con carácter póstumo, se publica su *Teoría de la frontera*.

Lo anterior afianza la idea de que el conocimiento científico es solo una forma específica de representación de la realidad que está fuertemente anclada en (y es dependiente de) aspectos como el contexto social, los aprendizajes (tradiciones formativas, escuelas, etc.), la propia cultura etc. A partir de aquí es que puede justipreciarse el valor de los aportes de Jorge Mañach al estudio de la cultura artística cubana. Es que su formación en círculos norteamericanos y franceses, además de las peculiarida-

des de la entrada de las vanguardias literarias y artísticas en Cuba, en buena lid, ofrecen un cuadro de mayor exactitud para los propósitos de esta indagación, cuando se evalúa desde el lente de la sociología histórica del conocimiento científico.

Es en la idea de visualizar al pensamiento cultural de Jorge Mañach como un conocimiento de segundo orden que la sociología del conocimiento científico – tal y como hemos apuntado – se revela como herramienta de especial utilidad. Ello permitió identificar que su pensamiento cultural se expresa fundamentalmente a través de su ensayismo, pero que puede ser rastreado, también, desde las instituciones a las que se vinculó, su gestión editorial y las iniciativas intelectuales que promovió.

Referencias

Almodóvar Muñoz, C. (1985). *Antología crítica de la historiografía cubana (período neo-colonial) (Introducciones y compilación: Dra. Carmen Almodóvar Muñoz)*, La Habana, Universidad de La Habana, Facultad de Filosofía e Historia.

Altamirano, C. (2010). *Élites culturales en el siglo XX latinoamericano. Historia de los intelectuales en América Latina*. Argentina: Katz Editores.

Arcos, J. L. (1999). Pensamiento y estilo en Jorge Mañach. *Temas*, 205-211.

Arcos, J. L. (2003). Tendencias diversas: J. Mañach, M. Vitier, R. Guerra, E. Roig de Leuchsenring, J. Chacón, J. J. Arrom, R. Lazo, S. Bueno, A. Carpentier, J. M. Valdés Rodríguez, L. de Soto. In: VALDOR", I. D. L. Y. L. J. A. P. (ed.) *Historia de la Literatura cubana. La literatura cubana entre 1858-1959. La República*. La Habana: Editorial Letras Cubanas.

Arencia Coloma, Y. (2018). *Para una teoría del arte en Historia y estilo, de Jorge Mañach*, Carolina del Norte, Editorial A Contracorriente.

Bourdieu, P. (1976). Le champ scientifique. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 88-104.

García Canclini, N. (1984). *La Producción Simbólica. Teoría y Método en Sociología del Arte*, México, Siglo XXI Editores.

Instituto, D. L. Y. L. (2003). *Historia de la Literatura cubana*, La Habana, Editorial Letras Cubanas.

Khun, T. S. (1977 [1962]). *La estructura de las revoluciones científicas*, Madrid, F.C.E.

Kreimer, P. (2008). Sociología del Conocimiento. In: ALTAMIRANO, C. (ed.) *Términos críticos de la sociología de la cultura*. Buenos Aires: Paidós.

Lezama Lima, J. (1993 [1957]). *La expresión americana*, México, Fondo de Cultura Económica.

Manzoni, C. (2001). *Un dilema cubano: nacionalismo y vanguardia*, La Habana, Fondo Editorial Casa de las Américas.

Merino Acosta, L. (2015). *Espacios críticos habaneros del arte cubano: la década de 1950*, La Habana, Ediciones Unión, Editorial UH.

Merton, R. (1977). *La sociología de la ciencia*, Madrid, Alianza Universidad.

Muñoz Gutiérrez, T. Y. G. V.; Claribel (COMP.) (2013). *La Sociología del conocimiento. Selección de lecturas* La Habana, Editorial Universitaria Félix Varela.

Muñoz Gutiérrez, T. Y. H. M.; Aymara (2012). Dos extremos metodológicos y una historia de las ideas sociológicas en Cuba. In: Muñoz Gutiérrez, T. Y. G. V.; Claribel (ed.) *La Sociología del Conocimiento. Selección de lecturas*. La Habana: Editorial Félix Varela.

Plejanov, J. (1956 [1889]). *Cartas sin dirección. El arte y la vida social*, Moscú, Ediciones en Lenguas Extranjeras.

Pruna Goodgall, P. M. (2014 [2004]). *Historia de la ciencia y la tecnología en Cuba*, La Habana, Editorial Científico Técnica.

Quiza Moreno, R. (2016). La Academia de la Historia: pasado y poder (1925-1930). In: DÍAZ, A. S. (ed.) *Cuba. Iniciativas, proyectos y políticas de cultura (1899-1958)*. La Habana: Editorial Caminos.

Shapin, S. (2000 [1996]). *La Revolución Científica. Una interpretación alternativa*, Buenos Aires, Paidós.

Taine, H. (1946 [1871]). *Filosofía del arte*, Barcelona, Iberia Ed. Barcelona.

Torre, A. V. D. L. (1978). *Mañach, maestro del ensayo*, Miami, Ediciones Universal.

MañachRobato, J. (1925). *La crisis de la alta cultura en Cuba (Conferencias)*, La Habana, Imprenta y Papelería "La Universal".

MañachRobato, J. (1927 [15 de abril]). Vanguardismo. El imperativo temporal. 1927. *Revista de Avance*, 42-44.

MañachRobato, J. (1927 [15 de marzo]). Vanguardismo. 1927. *Revista de Avance*, 2-3.

MañachRobato, J. (1927 [30 de marzo]). Vanguardismo. La fisonomía de las épocas. 1927. *Revista de Avance*, 18-20.

Guyau, J. M. (1943). *El arte desde el punto de vista sociológico*, Buenos Aires, Ediciones Suma.

Soto y Sagarra, L. D. (1943). *Filosofía de la Historia del Arte (Apuntes)*, La Habana, Editorial Lex.

Mañach Robato, J. (1944). *Historia y estilo*, La Habana, Editorial Minerva.

Shapin, S. (1972). The Pottery Philosophical Society, 1819-1835: An Examination of the Cultural Uses of provincial Science. *Science Studies* 311-336.

Bloor, D. (1976). *Knowledge and Social Imaginery* Chicago y Londres, The University of Chicago Press.

Bloor, D. (1976). *Knowledge and Social Imaginery* Chicago y Londres, The University of Chicago Press.

Valdespino, A. (1978). *Jorge Mañach y su generación en las letras cubanas*, Miami, Ediciones Universal.

Cairo Ballester, A. (1979). *El Grupo Minorista y su tiempo*, La Habana, Ciencias Sociales.

Barnes, B. Y. S., S. (1979). *Natural Order: Historical Studies of Scientific Culture*, London & Berverly Hills, Sage.

Ocampo, E. Y. P. M. (1991). *Teorías del arte*, Barcelona, Icaria Editorial.

Shapin, S. (1992). Discipline and Bounding: The History and Sociology of Science as Seen Through the Externalism-Internalism Debate. *History of Science*, 333-369.

Acha, J. (1993). *Las culturas estéticas en América Latina*, México D. F., UNAM.

Lamo De Espinoza, E. E. A. (1994). *La sociología del conocimiento y de la ciencia*, Madrid, Alianza.

Díaz Infante, D. (2003). *Mañach o la República*, La Habana, Editorial Letras Cubanas.

Salermo Izquierdo, J. (2004). *Fernando Ortiz, notas acerca de su imaginación sociológica*, La Habana, Centro de Investigación y Desarrollo de la Cultura Cubana Juan Marinello.

Shapin, S. (2008). *The Scientific Life*, Chicago, Chicago University Press.

Zanetti Lecuona, O. (2014). *La estructura del tiempo. Historia e historiadores en Cuba contemporánea*, La Habana, Ediciones Unión.

LA CIUDAD DE SANTIAGO DE CUBA: COMPONENTES PARA UNA DECLARATORIA DE CIUDAD MUSICAL EN EL ENTRAMADO SOCIOLÓGICO

*Alicia de la C. Martínez Tena**, *Marcos Antonio Campins Robaina***, *Elpidio Expósito García****

Resumen: Los resultados que se muestran se insertan en el proyecto ONUDI-MINCULT-KOIKA: “Fortalecimiento de la competitividad, desempeño organizacional y capacidad de exportación de la industria musical cubana” y en la línea de investigación *Estudios de los procesos culturales y gestión sociocultural* del programa doctoral en Ciencias Sociológicas del Centro de Estudios Sociales Cubanos y Caribeños “Dr. José A. Portuondo”, de la Universidad de Oriente. Se realiza un acercamiento a la industria de la música del sello discográfico Estudios Siboney, actor clave en la consecución de que la ciudad de Santiago de Cuba sea declarada por la UNESCO, Ciudad Musical y se realizan aproximaciones desde tres de los componentes esenciales para la declaratoria de una Ciudad Musical: la presencia de artistas y músicos; la existencia de una escena musical pujante y la disponibilidad de espacios y locales para la música.

Palabras clave: Ciudades creativas; Ciudad musical; relaciones música y ciudad; componentes ciudad musical; entramado sociológico.

La industria cultural de la música en Cuba

En Cuba, la música es una de las manifestaciones del arte de mayor presencia e impacto social a nivel local y comunitario. Es una práctica cultural difundida y a la que se asocian diversidad de bienes y servicios.

* Lic. Filosofía. Dra. Ciencias Filosóficas. Profesora Titular Centro de Estudios Sociales Cubanos y Caribeños “Dr. José A. Portuondo”, Universidad de Oriente. Email: alicia@uo.edu.cu.

** Lic. Marxismo-Leninismo e Historia. Máster en Educación. Doctorando en Ciencias Sociológicas, Universidad de Oriente. Director Estudios de grabaciones Siboney. Email: dirección.santiago@egrem.co.cu.

*** Lic. Economía. Dr. Ciencias Económicas. Profesor Titular Centro de Estudios Sociales Cubanos y Caribeños “Dr. José A. Portuondo”, Universidad de Oriente. Email: elpidioeg@uo.edu.cu.

Genera beneficios económicos y empleo y puede contribuir de forma relevante al desarrollo local.

La industria cultural de la música puede tener y de hecho tiene, un impacto muy positivo en la consecución de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), particularmente los objetivos 8, 9 y 11 (Trabajo decente y crecimiento económico; industria, innovación e infraestructura y ciudades y comunidades sostenibles, respectivamente). Desde esta plataforma, la industria cultural de la música promueve un enfoque holístico basado en la interacción entre economía, cultura y tecnología¹. También responde a los Lineamientos de la Política Económica y Social del Partido y la Revolución para el período 2016-2021, aprobados en el 7mo Congreso del PCC y por la Asamblea Nacional del Poder Popular en el 2016, y definidos en la Conceptualización del Modelo Económico y Social Cubano de Desarrollo Socialista; así como en los Ejes estratégicos del Plan Nacional de Desarrollo Económico y Social de Cuba hasta el 2030, especialmente los referidos a Transformación productiva e inserción internacional y Desarrollo humano, equidad y justicia².

Como es recogido en el informe *Contribución de la industria musical al desarrollo inclusivo y sostenible. El caso de Cuba, la isla de la música* (ONUDI-MINCULT-KOICA, 2017)³. En el escenario de la economía in-

¹ Cf. <http://www.undp.org>.

² Este documento se aviene a lo recogido en los Lineamientos 133 y 134 para la Cultura referidos al "(...) fomento de la defensa de la identidad, así como la creación artística y literaria (...)" y "(...) la defensa del patrimonio cultural, material e inmaterial de la nación cubana"; respectivamente. Ver: "Actualización de los lineamientos de la política económica y social del Partido y la Revolución para el período 2016-2021 aprobados en el 7mo Congreso del Partido en abril de 2016 y por la Asamblea Nacional del Poder Popular en julio de 2016", p. 30. Cf. <http://www.gacetaoficial.gob.cu>.

³ Documento que se erige en el marco del proyecto de colaboración internacional "Fortalecimiento de la competitividad, desempeño organizacional y capacidad de exportación de la industria musical cubana", desarrollado por la Organización de Naciones Unidas para el Desarrollo Industrial (ONUDI) y el Ministerio de Cultura de Cuba (MINCULT), con el financiamiento de la Agencia de Cooperación Internacional de Corea (KOICA). Este constituye el resultado de su primer año de ejecución, sustentado en acciones de investigación y formación protagonizadas por expertos, directivos, especialistas, músicos y otros actores del sector en Cuba, y con el acompañamiento de la Agencia Sound Diplomacy.

dustrial cubana, la producción cultural es un sector relevante del PIB, que ha alcanzado, junto al deporte, el promedio de 3,6 % y 4 % en los últimos años; Esto evidencia sus potencialidades, tanto por sus producciones de consumo directo como por generar insumos relevantes para las producciones de otros bienes y servicios, tales como el turismo y la educación) (ONUUDI-MINCULT-KOICA, 2017, p. 20).

El nivel cualitativo y cuantitativo de la creación musical cubana se manifiesta en ascenso, contando con más de 16000 músicos profesionales, 33 escuelas de música, 303 instalaciones para presentaciones en vivo, 286 tiendas para la venta física, 4 fábricas de instrumentos musicales, 4 casas discográficas y diversos estudios de grabaciones. Todo ello sustenta y favorece las ventas en los mercados nacionales e internacionales del sector. Informe Contribución de la industria musical al desarrollo inclusivo y sostenible (ONUUDI-MINCULT-KOICA, 2017, p. 20). Son criterios que refuerzan la concepción de que la industria de la música es una importante fuente de ingresos a la economía.

En Santiago de Cuba, desde el año 1980, la Empresa de Grabaciones y Ediciones Musicales (EGREM), al tener todos los eslabones de la cadena de valor en la industria musical cubana, la potencialidad y excelencia de su catálogos artísticos y editoriales, su vasto patrimonio sonoro, los estudios de grabación, las tiendas musicales y los centros culturales tradicionales y de nuevo tipo para las presentaciones en vivo, implica una permanente búsqueda de nuevas oportunidades para la comercialización y las buenas prácticas culturales

A la par de los procesos de cambio que vienen sucediendo en el país en función de la prosperidad y sostenibilidad de su sistema social socialista, también la EGREM está en constante evaluación y renovación de sus dinámicas organizacionales. La misión de esta Casa disquera radicada en la ciudad de Santiago de Cuba, está directamente relacionada con el proyecto de hacer de la ciudad parte integrante de la RED de Ciudades creativas en la música.

Los Estudios Siboney⁴ surgieron en el año 1980 en la ciudad de Santiago de Cuba. Responde a necesidades y estructuras económicas propias del Ministerio de Cultura y ha marcado pautas en el mercado digital de la música. El Sello Siboney contribuye a poner al alcance de los consumidores, el patrimonio musical cubano y universal. Se inserta en el pujante mundo de la industria musical cubana y participa activamente en ese sector como líder en el mercado musical cubano.

En los estudios Siboney los eslabones de la cadena de valor en la industria musical cubana, la potencialidad y excelencia de sus catálogos artísticos y editoriales, su vasto patrimonio sonoro, los estudios de grabación, las tiendas musicales y los centros culturales tradicionales y de nuevo tipo para las presentaciones en vivo, implican una permanente búsqueda de nuevas oportunidades para la comercialización y las buenas prácticas culturales

La Red de ciudades creativas de la UNESCO y ciudad musical

La Red de ciudades creativas de la UNESCO fue creada en el año 2004 para promover la cooperación hacia las ciudades que identifiquen la creatividad como factor estratégico de desarrollo urbano sostenible⁵. La RED cubre siete ámbitos creativos: artesanía y artes populares, artes digitales, cine, diseño, gastronomía, literatura y música. El 30 de octubre del 2019, La Habana y Trinidad se convirtieron en las primeras ciudades cu-

⁴ La Empresa de Grabaciones y Ediciones Musicales (EGREM), tiene presencia en Santiago de Cuba con la fundación por el Comandante Juan Almeida Bosque de los Estudios Siboney, en el año 1980, de esta forma dotaba a Santiago y al Oriente cubano de la institución necesaria para agrupar todos los eslabones de la cadena de valor en la industria musical cubana, lo cual junto a la potencialidad y excelencia de sus catálogos artísticos y editoriales, su vasto patrimonio sonoro, los estudios de grabación, las tiendas musicales y los centros culturales tradicionales y de nuevo tipo para las presentaciones en vivo, implica una permanente búsqueda de nuevas oportunidades para la comercialización y las buenas prácticas culturales.

⁵ Hasta la fecha 246 ciudades forman parte de la RED y trabajan de manera mancomunada hacia la concesión y fortalecimiento para posesionar la creatividad y las industrias culturales en el centro de las estrategias de desarrollo local e intensificar la cooperación activa a nivel internacional. Cf. <http://www.es.unesco.org>.

banas en integrar la RED; la primera en la música; la segunda, la artesanía y las artes populares.

Ciudad musical es un concepto que alude a sonoridad, ritmos, cadencia, relaciones, autorreconocimiento, identidad. La expresión “**ciudad de la música**” o “**ciudad musical**” describe actualmente comunidades en las que se está produciendo o promoviendo un desarrollo dinámico de la economía musical. Pueden ofrecer un importante rendimiento económico, un nivel de creación de empleo y sus reconocidos beneficios culturales y sociales (Proyecto ONUDI-MINCULT-KOICA, 2017).

La ciudad musical es expresión del vínculo entre la música y la ciudad y del que emerge un sentimiento de representarse la ciudad a sí misma como intérprete de sus creaciones, actor vivo de la interpretación y consumo. El vínculo nos lleva al ámbito de sus relaciones. La música que se crea, difunde y consume con el tiempo se va apropiando de espacios que reproducen modos de interpretación para dar lugar a un corpus de prácticas y significados.

En ese andamiaje estructural de la ciudad en su vínculo con la música se distingue una diversidad de actores directa o indirectamente relacionados con la creación musical y su consumo: vendedores callejeros, pregoneros, músicos ambulantes, profesores de canto, maestros de capilla, bandas, orquestas, orfeones, coros, agrupaciones, congeros, otros. Todos ellos invitan, desde sus espacios y comunidades a que instituciones, academias, teatros, empresas, renueven constantemente sus repertorios. De esta manera se teje un entramado de relaciones en las que habita maneras peculiares de crear la música, conservarla, promoverla y consumirla.

Como expresa Labajo:

Las partituras orales y escritas ejecutadas por los músicos de la ciudad recorrieron el pasado y recorren en el presente sus lugares privados y públicos (...) para de nuevo repetir, sin repetirse en nuevas manos y gargantas, variaciones intercambiadas por nuevos rincones (...). (Labajo, 1988, p. 14)

Se colige que los creadores van recogiendo por la ciudad las alegrías, las penas, las angustias y otros sentimientos, las cuales son recreadas musicalmente y devueltas a la ciudad.

La construcción de un sentido de pertenecer a una comunidad sonora impulsa la creación y desarrollo de estructuras e instituciones urbanas que condicionan no solo legitimar la presencia de la creación, también, fomentar el desarrollo de la ciudad. La música se ha convertido en un pilar para la sostenibilidad cultural, económica y social.

En el vínculo música y ciudad se advierten elementos que constituyen componentes esenciales de una ciudad musical y que son recogidos en el proyecto ONUDI-MINCULT-KOICA (2017)⁶. Ellos son: la presencia de artistas y músicos; la existencia de una escena musical pujante; la disponibilidad de espacios y locales para la música; la existencia de un público receptivo y comprometido; la presencia de sellos discográficos y otras empresas relacionadas con la música; el apoyo que se presta a la música desde los diversos niveles de la administración y gobierno del territorio; infraestructura general de la ciudad favorable al desarrollo del sector y la oferta de programas de educación musical eficaces; turismo musical; historia e identidad musical; reconocimiento de la música como actividad económica; aporte al desarrollo local y apoyo al ecosistema musical. Estos componentes se convierten en pautas para la declaración de una ciudad creativa.

Santiago de Cuba. Génesis de una ciudad de música y sonoridad

La ciudad de Santiago de Cuba es hoy uno de los principales escenarios de creación, promoción y consumo de la música, cuna de géneros que enaltescen la identidad y contribuyen a identificar a nuestra isla, como la isla de la música. Su rico patrimonio musical, sus espacios para el disfrute, la presencia de importantes estructuras culturales, entre ellas las

⁶ El proyecto ONUDI-MINCULT-KOICA es coordinado desde el Ministerio de Cultura y la Empresa de Grabaciones y Ediciones Musicales (EGREM), en colaboración con KOICA, agencia de cooperación internacional; Cuba, Industria de la Música.

Casas de Cultura, museos, bibliotecas, galerías, plazas, discotecas, entre otros, favorecen la socialización de sus cultores.

Santiago de Cuba es sin dudas, un escenario cultural extraordinario y fascinante, pues sin movernos de esta ciudad podemos viajar en el tiempo a través de su música. Una música que responde a tradiciones cubanas y caribeñas muy antiguas y que a la vez nos puede llevar a lo más moderno de nuestra época. Es cuna de muchos géneros de la música, algunos de los cuales se han irradiado – a partir de las tradiciones locales de esta ciudad – hacia otras regiones y han pasado a engrosar y nutrir, en distintos momentos la cultura de todo el país así como en los escenarios mundiales.

Santiago de Cuba. Componentes para ser declarada Ciudad Musical

Génesis de una historia e identidad cultural

La pasión y el amor de Santiago de Cuba por la música tienen tantos años, como ella misma. Según opiniones de conocedores de la historia citadina, en tan temprana fecha como mediados del siglo XVI el presbítero Miguel de Velázquez⁷ contribuyó a desarrollar en los pobladores la práctica de escuchar la música celestial que provenía de la capilla de catedral de Santiago de Cuba. Escuchar la música devino muy pronto, en una de las prácticas culturales de mayor arraigo en la historia cultural y el órgano, uno de los instrumentos más sonoro.

Para la historiadora santiaguera Olga Portuondo, Santiago de Cuba es la ciudad más musical de Cuba. Sus profundas incursiones en los hechos del Santiago colonial, permiten tal aseveración. Asevera que “Santiago de Cuba tiene un componente de 4 etnias que fueron provocando una mezcla y de esa mezcla se fue obteniendo una fisonomía pura de lo que era la música cubana. Hay que recordar que Santiago de Cuba va a

⁷ Miguel de Velásquez, cubano, mestizo de español e india, instrumentista, es considerado el primer músico con estudios académicos y el primer maestro de música. Con su órgano en la Catedral de Santiago, fue el primer organista y el primer maestro de Capilla, aunque 138 años después, se fundaría la Capilla de Música en la misma Catedral.

ser el centro del Obispado de Cuba y por tanto al final del siglo XVII en Santiago de Cuba se constituye una Capilla de música". Este fue un hecho de singular trascendencia para el desarrollo del gusto por la música y su disfrute, que se mantiene hasta nuestros días.

Continúa expresando

Usted se para en cualquier lugar de este anfiteatro que es Santiago de Cuba y vas a ver que puedes respirar la música en el aire. Esa riqueza va incubándose a lo largo de varios siglos y es aporte del mestizaje y esa combinación tan extraordinaria de negros, blancos posiblemente hasta de aborígenes, esa riqueza por ese motivo está presente en mucho de la cultura musical universal. (Portuondo, 2015)

Particular significado ha tenido en el vínculo música y ciudad la celebración de las fiestas populares en Santiago de Cuba: los carnavales o mamarrachos. Los comportamientos festivos en las calles y barrios fueron en su primer momento fiestas profanas de raigambre popular (Portuondo, 2010, p. 478). Las comparsas y paseos devinieron desde sus orígenes, en flujos de sonoridades, oralidades, gestos, que fueron hilvanando la construcción de una ciudad vibrante.

Rodolfo Vailant afirma que

Culturalmente, es el baile uno de los elementos que contribuyen a su gestación; el santiaguero es bailaror por excelencia, esa condición, al parecer biogenética, que necesita el marco propicio de las fiestas, y la música lo envuelve con su divino manto desde que nace. (Vailant, 2015, p. 26)

Por su parte el sentido festivo-religioso, mágico y vernáculo, fue el elemento esencial en la permanencia de los carnavales en la tradición de la ciudad y sus localidades cercanas. Como canal de comunicación de imaginarios, ya para mediados del siglo XIX el carnaval se había convertido en un suceso que integraba todas las expresiones de las artes: música, teatro, baile, danza, pintura, hasta hoy (Martínez, 2015).

La presencia de artistas y músicos

Santiago de Cuba dispone de una composición del Catálogo Artístico y editorial que recoge 10 agrupaciones altamente reconocidas por la industria musical cubana, entre ellas Septeto Santiaguero, Orquesta Los Karachi y Septeto Los Guanches. Hasta el cierre del año 2019, el catálogo editorial Auténtico Ediciones, había logrado firmar para la editora un total de 90 obras y fueron ejecutados nueve proyectos discográficos, entre ellos Trovadores Santiagueros, Tributo a los grandes Conjunto de Cuba Vol. I, Los Jubilados del Caribe, otros. En el año 2020, el festival del Caribe de conjunto con los estudios del sello Siboney, dedicó el festival a los 40 años de fundado estos estudios de la ciudad santiaguera (Informe de Balance Anual, 2019)

La presencia de artistas y músicos de la ciudad de Santiago de Cuba en el año 2019 fue altamente visible en redes sociales (más de 10 conciertos fueron transmitido en streaming), una activa presencia en la programación y música en vivo es espacios abiertos y en instituciones de la cultura local y nacional e internacional, la producción en la “fabriquita” de 617 discos (605 CD y 12 VD) y la participación en eventos culturales, entre ellos, Fiesta del Caribe, Expo Caribe, Carnavales, Fiesta de la Cabaña, Festivales, otros. (Informe de Balance, 2019).

El comportamiento de la industria musical desarrollada en los últimos tres años, ha reforzado el ciclo vital de la creación, producción, distribución, difusión y consumo de los bienes y servicios culturales del sello discográfico. A su vez ha incidido favorablemente en los accesos y la participación en la vida cultural de amplios segmentos de la población santiaguera y ha recreado el ambiente sonoro de la ciudad, afianzando elementos de su identidad.

La existencia de una escena musical pujante

Santiago de Cuba posee una diversidad de escenas culturales en los que se entremezclan sentidos y a su vez reproducen una pluralidad de expresiones y prácticas culturales que se estructuran a través del consumo de la música. Coincidimos con Lavielle Puyés al identificar a la escena musical como aquel espacio que “integra todos los procesos implíci-

tos en la producción y el consumo de determinados géneros, cuyas significaciones van más allá del sonido” (2019, p. 34). Como espacio de consumo de la música, nos es dado como una comunidad de actores sociales (creadores, promotores, difusores, gerentes bailadores, comunicadores, productores) que estructuran sus prácticas alrededor de géneros, comparten vivencias y construyen narrativas que repercuten en nuevos discursos musicales. La escena musical es un campo de fuerza en una relación dada con la existencia de otras escenas musicales en un mismo espacio geográfico.

Desde esta mirada, la ciudad ofrece una pluralidad de escenas signadas por un tipo de consumo de música/género/estilo. Más allá de una definición, las escenas musicales ofrecen múltiples lecturas que van desde las procedencias culturales y territoriales de los actores que se apropian de ellas, hasta el capital simbólico del que presumen.

Continuando con la lógica expositiva, Santiago de Cuba muestra una escena musical pujante. Las más significativas: Por género: Trova: Casa de La Trova, Patio Los Dos Abuelos, Casa de las Tradiciones. Jazz. Jazz Club. Son. Casa del Son. Música popularailable: Alegrémonos, La Pachanga, La Claqueta, Anfiteatro Mariana Grajales, Carretera del Morro y Calle 3, Son América; Tropicana Santiago. Música urbana. Plaza Cultural Ferreiro, Pista Pacho Alonso, Plaza Aguilera o Plaza del Subway;

Eventos culturales y Fiestas populares donde habitan otras escenas musicales. Los Carnavales; Festival de la trova Pepe Sánchez; Festival del Caribe; Festival del Son; Festival Internacional de Coros; Festival Internacional Jazz Plaza. Plazas habituales como escenas culturales. Plaza de Marte; Parque Céspedes, Plaza Dolores, Parque Serrano Instituciones de la cultura como escena musical. Asociación Hermanos Saiz (AHS); Unión Nacional de Escritores y Artistas de Cuba (UNEAC), Casas de la Cultura; Focos Culturales; Casa del Caribe; Casa del Tambor. Cabaret y Club. San Pedro del Mar; Casa Granda; El Piano; Casa Granda; 300; San Pauli y Dejavú (Club privados donde ya comienzan a ser ubicados en el imaginario del santiaguero como escena musical urbana.

La música y sus sonoridades habitan no solo en las escenas descritas. Las principales arterias de la ciudad santiaguera, entre ellas el Corre-

dor patrimonial las Enramadas – con más de dos kilómetros –, o el paseo Martí y la arteria urbana Trocha, constituyen reservorios de una identidad musical que se conecta con los principales sucesos de la cultura citadina, entre ellos el Carnaval y la Fiesta de la Bandera.

En todas ellas son visibles, en unas más que en otras escenas, redes de relaciones en los procesos de creación y consumos musicales, redes que conectan con estructuras locales y políticas de desarrollo que hacen de la ciudad, una escena musical, toda.

Santiago de Cuba, hacia la declaración de Ciudad Musical

Yolaida Duharte, administradora del proyecto del Ministerio de Cultura y la Organización de Naciones Unidas para el Desarrollo Industrial (Onudi) para el fortalecimiento de la industria musical cubana, resaltó el enorme caudal sonoro de la urbe santiaguera, cuna de géneros raigales del pentagrama cubano⁸. Como parte de la estrategia elaborada para declarar a Santiago de Cuba como Ciudad Musical, en la entrevista concedida, Duharte aludió a los talleres de capacitación desarrollados desde el 2017 y con la participación de artistas, técnicos, directivos, productores, académicos e investigadores y otros profesionales. Alegó que “Son nueve encuentros de ese tipo y dos consultorías a 10 empresas de la música desarrollados en el país, acotó la administradora, quien enumeró entre los temas a los modelos de negocios, propiedad intelectual, derechos de autor y técnicas comerciales, que han impartido experimentados especialistas. Igualmente se refirió a la perspectiva de situar ese auge musical como parte del desarrollo económico y social de la urbe, además de encomiar las potencialidades de la Empresa de Grabaciones y Ediciones Musicales (Estudios Siboney) por su diversidad de espacios y opciones para el disfrute musical⁹.

Enfatizó en la importancia de involucrar a los entes locales dedicados al urbanismo y el planeamiento urbano, el turismo y el patrimonio,

⁸ Cf. <http://www.tvsantiago.icrt.cu>.

⁹ Cf. <http://www.tvsantiago.icrt.cu>.

en un esfuerzo conjunto que deberá garantizar la sostenibilidad una vez que se haya logrado el propósito de la inclusión en esa selecta lista¹⁰.

A modo de conclusiones

La historia musical de Santiago de Cuba permite aseverar que la ciudad posee una cultura musical arraigada en sus componentes étnicos y pluralidad de sonoridades, mezcla de indios, españoles, africanos, franceses, los que en el proceso de conformación de la ciudad, se fueron apropiando de los espacios privados y públicos. Los estilos de vida, las narrativas, los vestuarios, instrumentos musicales, el ambiente sonoro y los bailes han sido y siguen siendo expresiones de una ciudad que se hace ser ella misma, musical. Santiago de Cuba reproduce todos los elementos para formar parte de la RED de Ciudades Creativas en la música.

Referencias

Acerca de ¿Qué es la RED de ciudades creativas? Disponible en: <http://www.es.unesco.org>.

Conceptualización del modelo económico y social cubano de desarrollo socialista y bases del Plan Nacional de desarrollo económico y social hasta 2030. Disponible en: <http://www.gacetaoficial.gob.cu>.

Duharte, Yolaida. (2019). *Santiago de Cuba por incluirse entre las ciudades musicales del mundo*. Entrevista. Disponible en: <http://www.tvsantiago.icrt.cu>.

Informe Cultural times. (2015). *Primer mapa global de la industria cultural y creativa*. Disponible en: <http://www.vegap.es>.

Informe de Balance Anual. (2019). *La EGREM en la industria de la música en Santiago de Cuba*.

Informe The Creative Economy Report. (2010). UNCTAD.

¹⁰ Cf. <http://www.tvsantiago.icrt.cu>.

Labajo, J. (1998). *Ciudad y música*. Disponible en: <http://www.bidebarrieta.cm>.

Lavielle P, L. (2019). *La producción y el consumo de rap, reggae y reguetón en la conformación de escenas y culturas musicales*. Tesis en opción al grado científico de Dr. Ciencias Sociológicas. Universidad de Oriente. Cuba.

Martínez T, A. (2015). El carnaval santiaguero y el desarrollo cultura: Hacia dónde vamos? Revista *Carnaval*. Edición especial de la Asamblea Municipal del Poder Popular de Santiago de Cuba en saludo al 500 aniversario de la fundación de la Villa de Santiago de Cuba y al 62 aniversario al asalto al Cuartel Moncada.

Objetivos de desarrollo del milenio. Disponible www.undp.org

ONU-DI-MINCULT-KOICA (2017). Informe Contribución de la industria musical al desarrollo inclusivo y sostenible el caso de Cuba, la isla de la música. Proyecto "Fortalecimiento de la competitividad, desempeño organizacional y capacidad de exportación de la industria musical cubana". Centro de Investigación y Desarrollo de la Música Cubana. Instituto Cubano de la Música. Organización de las Naciones Unidas para el desarrollo industrial. ONU-DI.

Portuondo, Z, O. (2010). El carnaval santiaguero, origen y resistencia. *Revista Brasileira do Caribe*. Vol. X, num. 20.

Portuondo, Z, O. (2015). *Entrevista con motivo de los 500 años de fundada la Villa de Santiago de Cuba*.

Vaillant, G, R. (2015). El santiaguero no puede vivir si el baile. *Revista Carnaval*. Edición especial de la Asamblea Municipal del Poder Popular de Santiago de Cuba en saludo al 500 aniversario de la fundación de la Villa de Santiago de Cuba y al 62 aniversario al asalto al Cuartel Moncada.

LA HISTORIOGRAFÍA CUBANA ENTRE LA RENOVACIÓN Y LA RESPONSABILIDAD CIENTÍFICA Y ÉTICA DE LOS HISTORIADORES

Israel Escalona Chadez*

Resumen: En el artículo se analizan algunas antinomias que enfrenta la actual historiografía cubana, marcada por la irrupción de nuevas corrientes, tendencias y métodos y el ancestral compromiso científico y ético de los historiadores. Se trata y ejemplifica la relación existente entre la necesaria actualización teórica y conceptual y la imprescindible escrupulosidad histórica; así como los caminos de la renovación ante la visión tradicional y los riesgos del inmovilismo y la sed de renovar. El análisis se fundamenta a partir del estudio del tratamiento historiográfico ofrecido a sucesos y personalidades del período de las guerras por la independencia nacional, como los integrantes de la familia Maceo Grajales, la guerra de independencia y la guerra hispano cubano norteamericana; y a novedades bibliográficas publicadas en años recientes como *Antonio Maceo*, *el Titán de bronce* de Philips S. Foner e *Iconografía de la Guerra Grande* de Zoila Lapique Becali, Manuel Moreno Fragnals y Beatriz Moreno Masó; lo cual permite alertar sobre problemáticas como el descuido de la veracidad histórica, la desatención a las investigaciones producidas fuera de la capital y el incumplimiento de códigos esenciales para enfrentar géneros y maneras de hacer de una producción historiográfica que atesora saldos cuantitativos y cualitativos sustanciales pero que tiene como prerrequisito esencial el reto de avanzar en correspondencia con las más actualizadas corrientes y métodos sin desatender el compromiso científico y ético de los historiadores.

Palabras clave: Renovación; historiografía cubana; visión tradicional; responsabilidad científica.

Introducción

Con el desarrollo institucional propiciado por la Revolución Cubana a la investigación y la enseñanza de la historia se ha producido un cre-

* Doctor en Ciencias Históricas. Profesor titular de la Universidad de Oriente. Miembro correspondiente de la Academia de la historia de Cuba, de la UNHIC y la UNEAC. Autor de libros y artículos publicados en Cuba y el extranjero.

cimiento cuantitativo y cualitativo de la producción historiográfica nacional.

Este ensanchamiento del espectro investigativo incluye, entre otras aristas, el análisis de temas controvertidos y otros prácticamente inexplorados y postergados con la consiguiente revalorización de sucesos y personalidades marcadas por el sentido esquemático y reduccionista de buena parte de la creación historiográfica, y el interés por utilizar nuevos métodos y formas de hacer en correspondencia con los requerimientos de la contemporaneidad y las sucesivas corrientes historiográficas y el necesario ejercicio de fórmulas para el tratamiento transdisciplinario.

Tales situaciones sitúan a la historiografía nacional en una compleja antinomia entre el impostergable reto del avance de la especialidad y el compromiso científico y ético de los historiadores.

Más que extenderme en disquisiciones teóricas, prefiero examinar algunos asuntos que deben incumbirnos a quienes nos dedicamos al oficio de reconstruir la historia y legarlas a las generaciones actuales y futuras.

¿Actualización teórica y conceptual versus escrupulosidad histórica?

Una antinomia que acecha a nuestros estudios históricos es la tentación de renovarlas visiones tradicionales a contrapelo del más estricto apego a la escrupulosidad que deben caracterizar al historiador.

Es legítimo que se revaloricen sucesos, acontecimientos, personalidades; pero siempre que se atiendan a principios esenciales.

Un tema que nos ha preocupado y ocupado tiene que ver con nuestras guerras por la independencia nacional, la etapa más favorecida por la historiografía cubana durante el siglo XX, y más específicamente con el término del conflicto bélico entre la colonia y la metrópolis, con la oportunista intervención de los Estados Unidos.

Durante la república burguesa se propaló una reconstrucción histórica de los hechos que presentaban a los Estados Unidos como benefactores y propiciadores de la definitiva derrota hispana.

Ante tales argumentos los historiadores nacionalistas cubanos argumentaron el protagonismo del Ejército Libertador isleño. Los Congresos Nacionales de Historia, organizados por la Sociedad Cubana de Estudios Históricos e Internacionales entre 1942 y 1960, hicieron de este un tema recurrente y lograron impactar en la sociedad con sus acuerdos y publicaciones¹.

Sin embargo, en atención a disquisiciones teóricas, en las últimas dos décadas se ha manifestado una postura de cuestionamiento a la denominación del conflicto, lo cual trasciende las implicaciones historiográficas y compromete posiciones interpretativas políticas e ideológicas.

Sobre este tema nos extendimos en el artículo “Cuba en 1898: más allá de la denominación de un conflicto” (Escalona, 2020, p. 85-98). Del análisis realizado emergieron problemáticas que despiertan preocupaciones. Resulta inexplicable y paradójico que en 1996 se publicara el libro *Historia de Cuba. Las luchas por la independencia nacional y las transformaciones estructurales 1868 – 1898*, con una valoración congruente con las conclusiones refrendadas por el juicio de la historiografía nacionalista precedente, y que un lustro después en el libro *Historia de Cuba. Formación y liberación de la nación 1492 – 1898*, se ofrezca la valoración de que:

Esta guerra, que debe denominarse hispano-norteamericana, se libra (lo que complica el análisis, de ahí la terrible confusión en la nomenclatura) en el mismo teatro de operaciones, en el mismo escenario geográfico en que trascurría desde hacía tres años una conflagración anticolonial... A la guerra nacional-liberadora del pueblo cubano le fue arrebatada, en los marcos de una guerra interpotencias, la primacía histórica. (Torres Cuevas y Loyola, 1996, p. 393)

Sobre este tipo de valoración hemos considerado que

¹ Este tema lo desarrollamos en el artículo que escribimos junto a Namilkis Rovira Suárez “La guerra hispano cubano norteamericana en los Congresos Nacionales de Historia: la vigencia de sus postulados esenciales” en *Revista de la Biblioteca Nacional José Martí*, Enero - junio, 2018, p. 110-116, y en el libro *Santiago de Cuba y los Congresos Nacionales de Historia*. Ediciones Santiago, Santiago de Cuba, 2018, escrito en coautoría con Manuel Fernández Carcassés y Namilkis Rovira Suárez.

... lejos de favorecer el entendimiento del proceso histórico nacional, tiende a enrarecerlo... No percibo la utilidad y pertinencia de consideraciones que, con el ánimo de intercalar cuestiones de complejidad teórica, obnubilen el entendimiento de los sucesos rememorados. (Escalona, 2020, p. 88-89)

Es igualmente contradictorio que, en un rango de tiempo breve, los investigadores varíen sus opiniones sin atender a las características de las publicaciones en las que insertan sus consideraciones y sin fundamentos que lo justifiquen. Así ocurrió cuando uno de los autores del libro *Historia militar de Cuba. Primera parte (1510 – 1898)*, publicado en el 2010 como texto para las escuelas militares de nivel superior en Cuba, donde explica que "... en lo tocante a su desarrollo en el teatro cubano, ha recibido diferentes denominaciones, con el loable propósito de hacer patente el papel que desempeñaron el pueblo cubano y el Ejército Libertador en su desarrollo y desenlace" (Jiménez, Cepero y Garaboto, 2010, p. 17) y encuentra una salida convencional, propia de un libro de texto, cuando aclara: "De manera que, a los efectos de este texto, nos referiremos a Guerra Hispano-Cubano- Americana cuando tratemos el conflicto militar en el teatro cubano y Hispano – Americana cuando nos refiramos al fenómeno en su conjunto (Jiménez, Cepero y Garaboto, 18); ocho años después incluya en la revista *Bohemia* una explicación y conclusión facilista y conciliadora: "... la solución parece ser no aferrarnos a incluir en la denominación a los participantes y en su lugar buscar una alternativa. Si tenemos el antecedente de la Guerra del 68 y de la Guerra del 95 ¿por qué esta no puede ser la guerra del 98?" (Jiménez, 2018, p. 83).

Somos del criterio de que

Si se tiene en consideración que *Bohemia* es una publicación de amplia circulación y recepción por los diversos públicos es preciso convenir en que las maneras de tratar asuntos polémicos o controvertidos debe asumirse con cautela, y – en el mejor de los casos – con argumentos que proporcionen el enriquecimiento intelectual de los destinatarios. (Escalona, 2020, p. 97)

Y que "No se trata de aferramientos, ni de encontrar soluciones conciliadoras para determinar la denominación del conflicto. El análisis debe llevarse más allá y con atención a que no se trata de un problema absolutamente etimológico" (Escalona, 2020, p. 97-98).

Es preocupante que este asunto se haya tratado por relevantes historiadores y divulgados, indistintamente, en publicaciones especializadas y dedicadas a la enseñanza, así como en otras encaminadas a la difusión masiva de nuestra historia.

Otra tendencia dentro del propósito renovador es la recurrencia a las más recientes corrientes y paradigmas, lo cual es necesario pero entraña sus complejidades e impone la no desatención a la veracidad histórica.

En nuestro ámbito algunos colegas advirtieron oportunamente las prevenciones que deben tenerse al respecto.

Desde 2009 Sergio Guerra se adelantó y señaló que no es posible el desarrollo historiográfico “sin estar al tanto de los avances y los debates científicos que tienen lugar...” (Guerra, 2009, p. 224), pero al tiempo advierte que

esa estrecha colaboración con otras ciencias sociales deberá realizarse sorteando las trampas y emboscadas por algunas de las actuales modas... uno de los principales retos que en América Latina debe encarar la disciplina en el nuevo siglo se relaciona con la búsqueda de equilibrio entre las corrientes innovadoras que le lleguen procedentes del exterior, que influyen de manera inevitable en el quehacer historiográfico latinoamericano, y su asimilación en forma crítica, acorde a las necesidades y problemas específicos que tiene la historia en este continente. (Guerra, 2009, p. 224)

Más recientemente Yoel Cordoví puntualiza:

Ni el exceso de teoricismo, ajenos de las realidades concretas estudiadas, arrastrados por los cantos de sirena de moda, ni el utilitarismo ideologizante extremo, con la marca de un objetivismo hiperbólico o un prospectivismo desmedido, deberá ser las claves metodológicas en los esfuerzos renovadores. (Cordoví, 2018, p. 82)

De estos extremos logra escapar, en alguna medida, Antonio Álvarez Pitaluga con *Revolución, hegemonía y poder. Cuba 1895 – 1898*, uno de los libros más novedosos publicados en los últimos años, en cuanto a la valoración del pasado histórico nacional a partir de la utilización de referentes teóricos.

Sin embargo, la lectura minuciosa del texto permite detectar deslices en el tratamiento a valoraciones y sucesos adecuadamente desbrozados por la producción historiográfica. Así lo demuestra Hernel Pérez Concepción en la ponencia “Un acercamiento a la obra *Revolución, hegemonía y poder*”, presentada en el Vigésimotercer Congreso Nacional de Historia en Granma en el 2019, al develar yerros relacionados con hechos y personalidades de la guerra como la afirmación de que en la Mejorana “uno de los acuerdos tomados fue el de activar de inmediato la organización militar para realizar la invasión a Occidente” (Álvarez Pitaluga, 2012, p. 60) a lo que replica: “hacer la aseveración de que allí se llegó al consenso sobre la invasión, sin fuentes que lo corrobore es muy arriesgado” (Pérez Concepción, 2019, p. 518). Igualmente rebate la afirmación de que en la Asamblea de Jimagua y ú no estaba representada la región occidental.

Pero sobre todo Pérez Concepción refuta el enjuiciamiento de asuntos concernientes a la región holguinera, temática en la que se especializa, como la afirmación de que José Miró Argenter se levantó en armas el 24 de febrero y que la tesis del predominio militar fue ratificada en la Junta de Bijarú. Así mismo impugna el aserto de que Miró Argenter y Rafael Portuondo Tamayo fueron ascendidos sin “ascensos anteriores ni hoja de servicios combativos que respaldara tan alto grado” (Álvarez Pitaluga, 2012, p. 90) desconociendo la trayectoria precedente de los combatientes; y aclara el lugar del desembarco de Calixto García al incorporarse a la nueva guerra que no fue por la costa norte de Holguín como afirma Pitaluga sino por Maraví, cercano a Baracoa en la actual provincia de Guantánamo, y enfrenta la postura de endilgarle a García posiciones de nepotismo y racismo sin respaldo probatorio y otras referencias absolutas a partir del juicio acríptico y exclusivo de Valdés Domínguez.

Pérez Concepción cierra su análisis con el criterio de que “Álvarez Pitaluga fuerza los hechos en fin de darle respuesta a la teoría que sostiene. El debió cuidar la veracidad de estos antes de forzarlos para justificar la teoría” (Pérez Concepción, 2019, p. 529).

Cuando se revisan los argumentos dados por Hernel Pérez Concepción salta a la vista que muchos se sustentan en su obra publicada, lo cual nos retorna a otra problemática: el desconocimiento y desatención a

la creación historiográfica generada fuera de la capital. De manera que, a pesar de los esfuerzos por contar con sellos editoriales que promuevan la creación intelectual en los más remotos confines, continúa predominando la tendencia de desatenderla por parte de quienes realizan acercamientos “nacionales” a diversos temas. Este fenómeno es tan antiguo como el de concebir libros sobre hechos históricos y desarrollarlos sólo desde el prisma occidental.

Sobre este particular uno de las más recientes decepciones la tuvimos al leer el libro *Iconografía de la Guerra Grande*. Partiendo de la estatura intelectual de sus autores Zoila Lapique Becali, Manuel Moreno Fragnals, y Beatriz Moreno Masóy (2018, p. 5) la acostumbrada calidad del sello editorial Boloña era lógico avizorar una obra de mejor factura, pero desde el inicio se advierten fallas que van desde aspectos conceptuales como considerar la iconografía “una recopilación de imágenes” y reducir el estudio “exclusivamente a aquellos aspectos de los cuales existen grabados...” con lo cual desaparece la aspiración de una reconstrucción iconográfica exhaustiva del conflicto.

Consideramos que

lo más lamentable es que, por momentos no existe una evidente conexión entre las imágenes que se seleccionan y el texto que le acompaña, a lo que se une el incumplimiento de requerimientos esenciales de este tipo de libros, como las necesarias y útiles informaciones complementarias que deben acompañar a la parte gráfica. (Escalona, 2019, p. 4)

Sobre la parte escrita del libro, que debe servir de respaldo al estudio, se presentan lamentables errores y contradicciones, pues

aunque en la advertencia preliminar se señala que cuando no hay grabados sobre algún acontecimiento no se hacen comentarios, todo parece indicar que los autores sintieron la necesidad de, al menos, bosquejar algunos hechos fundamentales y ante los requerimientos de la síntesis cayeron en una lamentable y extrema simplificación de sucesos fundamentales. (Escalona, 2019, p. 4)

Renovación versus visión tradicional: los riesgos del inmovilismo y la sed de renovar

Otra de las posiciones contradictorias que se presenta, desde hace algunos años, en el panorama historiográfico cubano es la actitud inmovilista y reticente ante los hallazgos renovadores sobre algunos temas y el intento de revertir asuntos plenamente dilucidados.

Para demostrar el aserto recurro a lo acontecido en torno a la temática relativa a Antonio Maceo y la familia Maceo Grajales.

En 1996 en ocasión del centenario de la caída en combate de Antonio Maceo la *Gaceta de Cuba* publicó un artículo de Francisco Pérez Guzmán sobre el comportamiento historiográfico en torno a Antonio Maceo bajo el sugestivo título “La imagen congelada. Apuntes sobre la bibliografía de Antonio Maceo”.

La publicación del artículo firmado por una de las voces más autorizadas de la historiografía cubana se producía en el instante en que comenzaba a experimentarse una renovación en los estudios sobre el tema.

En la revista *Del Caribe*, número 19 de 1992 Olga Portuondo publicó el trabajo “El padre de Antonio Maceo ¿venezolano?”, donde argumenta el nacimiento del padre de Maceo en Santiago de Cuba, algo que tenía como precedentes las advertencias de Lino D. o y el historiador César García del Pino. Posteriormente incluyó en el libro *Visión múltiple de Antonio Maceo* el escrito “Marcos Maceo, el santiaguero”, donde se extendió en elementos probatorios y posteriores investigaciones, en archivos españoles, le permitieron concluir que Marcos Maceo, hijo de José Antonio Muchuli, sirvió al Ejército Español en el período preciso en que se produjo el movimiento constitucionalista encabezado por Manuel Lorenzo (1836) en Santiago de Cuba, lo que lo vinculó con el liberalismo hispano, elemento que contribuyó a su formación ideológica (Portuondo, 2003, p. 208-223).

Consideramos que este escrito de Olga Portuondo “marca el inicio de ese movimiento renovador, que tuvo como una de sus características atender viejas deudas historiográficas, que se mantenían como suposiciones o hipótesis improbadas” (Escalona, 2015, p. 216).

Sin embargo, este asunto y otros relativos a la familia Maceo Grajales – a pesar de las pruebas documentales aportadas y la validación recibida en cónclaves científicos – fueron ignorados o refutados sin elementos probatorios.

Debe reconocerse que el proceso de renovación historiográfica sobre Antonio Maceo y la familia Maceo Grajales coincidió – y se vio favorecido – con la revitalización de la Unión de Historiadores de Cuba (UNHIC), a partir de su tercer congreso realizado en 1995 y que Ejecutivo Nacional de la asociación como muestra de la comprensión sobre la necesidad de priorizar la atención a la temática maceísta, convocó a un Taller Científico en la Biblioteca Nacional “José Martí” en enero del 2000, donde fueron valorados algunos de las más recientes investigaciones y revaloraciones sobre el tema y se llegaron a acuerdos como que

... todo parece indicar que el nacimiento de Marcos Maceo, padre del mayor general Antonio Maceo Grajales, se produjo en la ciudad de Santiago de Cuba. Según partida de bautizo del libro 8 de Pardos y Morenos, parroquia de Santo Tomás, 21 de abril de 1808. (Solís, 2005, p. 484)

Las conclusiones del Taller no fueron adecuadamente divulgadas, y sólo un lustro después se incluyó fragmentos del Acta en el libro *Aproximaciones a los Maceo*, no obstante, se hizo el llamado a los historiadores a continuar investigando, reflexionando y debatiendo sobre estos asuntos.

Para cumplir los acuerdos de esa reunión científica en el Decimosexto Congreso Nacional de Historia, efectuado en Santiago de Cuba en noviembre de 2001, se incluyó la Mesa Redonda “La familia Maceo Grajales. Historia Ética y Cultura”, de cuyo debate se llegaron a acuerdos, que fueron incluidos en el Acta Final del evento, como “Considerar que los hallazgos realizados por los historiadores santiagueros confirman el nacimiento de Marcos Maceo en la ciudad de Santiago de Cuba” (Memorias, 2004, p. 195-198)

Sobre este particular hemos acotado:

Aunque existe el criterio extendido de que en las Ciencias Sociales no deben establecerse conclusiones por decreto, no debe olvidarse que es una tradición que los Congresos Nacionales de Historia, – desde los años en que los organizó la Oficina del Historiador de la

Ciudad de La Habana y la Sociedad de Estudios Históricos e Internacionales, bajo el liderazgo de Emilio Roig de Leuchsenring –, adoptaran propuestas, sugerencias y recomendaciones, y contribuirían a la revaloración historiográfica sobre acontecimientos y personalidades. (Escalona, 2015, p. 224)

La posición cautelosa o resistente ante estos hallazgos ha sido recurrente durante años, desde los momentos iniciales del movimiento renovador.

Es paradójico que Torres Cuevas en el libro *Antonio Maceo. Las ideas que sostienen el arma* (1995) declare que su visión original marchaba por el camino tradicional cuando redactó el libro en 1988, pero que la publicación del artículo de Olga Portuondo en 1992 y conversaciones con el veterano historiador César García del Pino le llevaron a rectificar algunas ideas sobre los orígenes de los Maceo, no obstante lo cual prefirió no alterar el texto original del capítulo inicial de su obra y anotó: “De los orígenes de la familia Maceo no existen muchos datos y estos son contradictorios, poco confiables y sin fundamentación documental”, pero reiteró el viejo aserto de que Marcos Maceo era venezolano, ya firmó que: “De lo que hay constancia documental en verdad, por encima de los deseos mistificadores y regionalistas, es que al finalizar el año 1825 viene a Santiago de Cuba la familia Maceo” (Torres Cuevas, 1995, p. 5) pero sin aportar pruebas documentales que respaldaran el aserto. Pero lo más sorprendente es que en la segunda edición del libro en el 2012 ofreció información abundante y actualizada sobre los orígenes de los Maceo Grajales, pero luego de veinte años de rectificaciones y revelaciones concluye que “Lo cierto es que las investigaciones, a ese respecto, apenas sí comienzan” (Torres Cuevas, 2012, p. 145).

Mucho más lamentable es que en el libro *Albores históricos: Cuba – Venezuela*, la investigadora Nydia Sarabia, luego de reconocer que el historiador venezolano Mario Briceño no encontró ninguna documentación probatoria del origen venezolano de Marcos Maceo, anote: “Es evidente que durante las guerras de independencia sudamericana se quemaron iglesias y ello puede ser una de las causas de que no aparezca este apellido y fuera borrado por el fuego y la memoria. Sabemos que en Santiago de Cuba se ha encontrado una partida bautismal de Marcos Maceo, y esto

alerta a los investigadores acerca de las dudas que se han establecido. Sin embargo, cualquiera puede nacer en un lugar bautizarse o inscribirse en el Registro Civil con otra fecha o lugar de nacimiento, como ocurrió en siglos pasados” (Sarabia, 2011, p. 8). Y a continuación retome argumentos del propio Briceño y otros investigadores de décadas pasadas, obviando absolutamente los criterios más recientes.

Algo similar ocurrió con la publicación, en el número 35 de 2012 de *Honda*, la revista de la Sociedad Cultural José Martí, del artículo “La identidad de Marcos Maceo ¿Mito, leyenda o dato histórico? del investigador Abelardo Padrón, quien con el propósito de justificar el origen venezolano del padre de Antonio Maceo, utiliza argumentos alejados de la imprescindible objetividad; lo cual provocó la respuesta de los historiadores Israel Escalona y Damaris Torres en el artículo “A propósito del artículo “La identidad de Marcos Maceo ¿Mito, leyenda o dato histórico?”, publicado en la propia revista *Honda*, número 37 del 2013.

Otra tendencia que completa la postura conservadora está relacionada con el mundo editorial y se manifiesta en la decisión de reimprimir obras clásicas sin la requerida presentación y sin someterlas a las necesarias ediciones críticas; y la realización de pretendidas ediciones críticas sin el adecuado análisis contextualizado.

De lo primero un ejemplo elocuente fue la decisión de reimprimir el libro *Hombradía de Antonio Maceo* de la autoría de Raúl Aparicio, y mucho más, que se hiciera sin, al menos, acompañarla de una nota a la edición o prólogo que esclareciera aspectos rectificadas por los investigadores, como se hizo al reeditar *Antonio Maceo, análisis caracterológico* de Leonardo Griñán Peralta, con el prólogo “De cal y de arena”, donde Olga Portuondo, a la vez que reconoce los valores perdurables de la obra, le señala los aspectos rectificadas o profundizados.

La reimpresión del libro de Aparicio es mucho más impugnables si se atiende a que desde su publicación el propio autor reveló las limitaciones que había confrontado al estudiar al ambiente hogareño: “No hay información directa alguna... He tenido que trabajar ese trecho de su vida con la sola iluminación que arrojan, retrospectivamente, algunos hechos de su conducta adulta, y la de sus familiares” (Aparicio, 1967, p. 13-14) a lo que

se suma la crítica a que fue sometido el libro por el estudioso autodidacta Candelario Hernández Larrondo, quien publicó el artículo “Acotaciones al margen de ‘Hombradía de Antonio Maceo’”, en la revista *Bohemia*, donde trató temas controvertidos sobre Maceo y, entre otras cuestiones, rectificó la verdadera procedencia social del padrino de Maceo y el vínculo del prócer con la masonería (Hernández Larrondo, 1967, p. 105).

En un sentido diferente, pero igualmente perjudicial, actúan las ediciones críticas que no cumplan estrictamente su cometido.

Tal fue el caso de la pretendida edición crítica al libro *Antonio Maceo, el Titán de bronce* de Philips S. Foner, publicado por la Casa del Caribe y la Editorial Oriente. Sobre la decisión de publicar, en idioma español, esta biografía de Maceo nos parece “laudable y mucho más que se haya decidido hacerlo con la mano certera de Hebert Pérez Concepción – profesor universitario experimentado en este tipo de empresas – en la traducción, Natividad Alfaro Pena – exigente y meticulosa – en la edición, y una pretendida edición crítica, encargada al periodista Joel Mourlot Mercaderes, reconocido como una de las voces autorizadas en las investigaciones sobre la familia Maceo Grajales” (Escalona, 2018, p. 2).

Aunque esta edición crítica contiene valiosas notas y actualización de valoraciones sobre aspectos esenciales de la vida del prócer a partir de la experiencia del editor crítico y de su atención a lo aportado durante años de investigaciones, le señalamos que “es lamentable y contraproducente que luego de un esfuerzo tan escrupuloso por dotar al libro de exactitudes y pormenores sobre sucesos y personalidades, al editor crítico se le hayan escapado errores...” (Escalona, 2018, p. 3) y deslices que van desde cuestiones formales hasta la no rectificación de fechas, presumiblemente aparecidas en el original y la incorporación de otras erradas en el cuerpo de notas aportadas en la edición crítica. A esto se añade el haber prescindido de notas aclaratorias en asuntos que lo merecían y de los necesarios referentes sobre las fuentes utilizadas, así como la formulación de juicios sin consignar la fuente de las valoraciones o emitir otros demasiados personales sin elementos probatorios.

En definitiva, es muy oportuna y necesaria la reimpresión, reedición y traducción de libros clásicos, pero estos deben – al menos – acom-

pañarse de textos introductorios y en el mejor de los casos de concienzudas ediciones crítica, capaces de ubicar a los lectores en el estado de las investigaciones en el contexto en el que fueron producidos, y cuanto se ha avanzado en la ratificación o revalorización de sus tesis esenciales.

Son estas algunas de las complejidades que marcan los derroteros de la producción historiográfica nacional cubana, que atesora saldos cuantitativos y cualitativos sustanciales pero que tiene como prerrequisito esencial el reto de avanzar en correspondencia con las más actualizadas corrientes y métodos sin desatender el compromiso científico y ético de los historiadores.

Referencias

Álvarez Pitaluga Antonio. (2012). *Revolución, hegemonía y poder*. La Habana: Fundación Fernando Ortiz.

Aparicio Raúl. (1967). *Hombradía de Antonio Maceo*. La Habana. Ediciones Unión.

Aparicio, R. (1967). *Hombradía de Antonio Maceo*. La Habana: Ediciones Unión

Cordoví Núñez, Yoel. (2016). *En diagonal con Clío*. La Habana: Editora Historia.

Escalona Israel, Manuel Fernández Carcassés; Rovira Suárez, Namilkis. (2018). *Santiago de Cuba y los Congresos Nacionales de Historia*. Santiago de Cuba: Ediciones Santiago.

Escalona Israel. (2015). De “imagen congelada” a renovación historiográfica. Reflexiones sobre Antonio Maceo en la historiografía cubana. En Jorge Renato Ibarra (coordinador): *Maceo en el tiempo. Acción, pensamiento y entorno histórico*. La Habana: Editorial de Ciencias Sociales.

Escalona Israel. (2018). Antonio Maceo en la mirada de Philip Foner: A propósito de la edición cubana de *Antonio Maceo, el Titán de Bronce*, (Material inédito), Trabajo presentado en el Concurso Nacional de la Crítica historiográfica “Enrique Gay Calbó”, Academia de la Historia de Cuba.

Escalona, I. (2019). El camino hacia una iconografía de la Guerra Grande, Material inédito. Trabajo presentado y premiado en el Concurso Nacional de la Crítica historiográfica “Enrique Gay Calbó”, Academia de la Historia de Cuba, abril de 2019.

Escalona, I. (2020). *Cuba, 1898: más allá de la denominación de un conflicto*. En *Revista de la Biblioteca Nacional José Martí*, n. 1, enero-junio.

Guerra Vilaboy, Sergio. (2009). *Cinco siglos de la historiografía latinoamericana*. La Habana: Editorial de Ciencias Sociales.

Hernández Larrondo, Candelario (1967). Acotaciones al margen de Hombradía de Antonio Maceo. En *Bohemia*, 15 de diciembre.

Jiménez González, Ángel; Cepero Echemendía, Oliver; Hernández Garaboto, Jorge. (2010). *Historia militar de Cuba. Primera parte (1510-1898), Tomo 4 (1898)*, Ciudad de La Habana: Casa Editorial Verde Olivo.

Jiménez, Á. (2018) *Los nombres de la guerra*. En *Bohemia*. Edición extraordinaria, octubre.

Lapique Becali, Zoila; Moreno Friginals, Manuel; Moreno Masó, Beatriz. (2018). *Iconografía de la Guerra de los Diez Años*. La Habana: Ediciones Boloña.

Luis Felipe Solís. (2005). “La historiografía santiaguera en la renovación de los estudios de la familia Maceo Grajales” en *Aproximación a los Maceo*. Santiago de Cuba: Editorial Oriente.

Memorias del XVI Congreso Nacional de Historia. (2004). Santiago de Cuba: Editorial Oriente.

Portuondo, Olga. (2003). *Entre esclavos y libres de la Cuba Colonial*. Santiago de Cuba: Editorial Oriente.

Sarabia N. (2011). *Albores históricos. Cuba – Venezuela*. La Habana: Editorial de Ciencias Sociales.

Torres Cuevas, Eduardo; Loyola, Oscar. (2001). *Historia de Cuba. Formación y liberación de la nación*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Torres Cuevas, Eduardo. (1995). *Las ideas que sostienen el arma*. La Habana: Editorial de Ciencias Sociales.

SOBRE LAS ORGANIZADORAS

Andresa Sartor Harada

Doctora Cum Laude y Postdoctoranda en Educación.

Máster en Psicología de la Educación. Licenciada en Pedagogía.

Más de 20 años de experiencia como docente en educación infantil, primaria, secundaria y superior.

Sus investigaciones abarcan problemáticas relacionadas con las estrategias de aprendizaje, las competencias docentes y el aprendizaje reflexivo.

Los resultados de los estudios en que ha colaborado han sido publicados en libros y revistas internacionales de alto impacto.

Ha impartido conferencias y cursos de formación en Argentina, Uruguay, España, Colombia, Panamá, Brasil y Angola.

Actualmente se desempeña como docente de grado y postgrado y directora de tesis de maestría y doctorado. Integra el Grupo de Investigación Formación, Interculturalidad e Innovación en Educación-Universidad Internacional Iberoamericana – México.

Email: andresa.sartor@unini.org



Yaneidys Arencibia Coloma



Licenciada en Historia del Arte, Máster en Desarrollo Cultural Comunitario y Doctora en Ciencias Sociológicas.

Integra los claustros de los programas de postgrado: Maestría en Desarrollo Cultural Comunitario, Doctorado en Ciencias Históricas y Filosóficas y Doctorado en Ciencias Sociológicas, de la Universidad de Oriente.

Se ha especializado en temas relacionados con la sociología del conocimiento científico, los estudios cultura-

les, la historia de las teorías del arte y el pensamiento cultural cubano.

Actualmente es parte del Comité Honorífico Editorial de la revista Santiago y dirige el Centro de Estudios Sociales Cubanos y Caribeños de la Universidad de Oriente – Cuba.

Email: yanearencibia@uo.edu.cu

