

Algunos aportes de la psicología y el paradigma socio crítico a una educación comunitaria crítica y reflexiva

Sandra Unzueta Morales

Investigadora del Instituto Internacional de Integración
Convenio Andrés Bello

Resumen

Este artículo pretende contribuir con algunos aportes de la psicología social comunitaria, las representaciones sociales y el paradigma socio crítico a lo que se ha designado como educación comunitaria crítica y reflexiva. El entrecruzamiento y trenzado articulador de los elementos presentados y discutidos permiten visualizar un perfil preliminar de los factores a considerar y materializar para concebir y desarrollar una educación comunitaria de esta naturaleza en el Estado Plurinacional de Bolivia, pero también en América Latina y el Caribe.

Básicamente esta constituido por dos partes, la primera titulada *ciertos criterios relevantes del paradigma socio-crítico para la educación comunitaria crítico reflexiva* que desarrolla las dimensiones, mediaciones y factores clave de la teoría social crítica respecto a procesos educativos reflexivos y emancipadores; algunos conceptos centrales de la teoría socio crítica que aportan a una educación comunitaria crítico reflexiva constituidos por la internalización/externalización o interiorización/exteriorización, cooperación y colaboración, lenguaje y comunicación, acción e interacción, cognición y metacognición, concienciación, comprensión, comunidades educativas y temas generadores de aprendizaje enseñanza; y seis grandes propuestas teórico prácticas sociocríticas para una educación comunitaria crítico reflexiva compuesta por la teoría sociocultural, de la actividad, cognición situada, cognición distribuida, cognición crítica y la que se ha nombrado dentro del presente artículo como construcción compartida de sentidos y significados socioindividuales por su esencia, naturaleza y características.

La segunda nombrada como *algunos criterios relevantes de la psicología para la educación comunitaria crítico reflexiva* trata la psicología comunitaria a través de los agentes comunitarios o mediadores sociales, el diagnóstico comunitario, la educación sociocomunitaria como metodología de intervención enfatizando en la animación sociocultural; y las representaciones sociales en la educación comunitaria haciendo hincapié en los objetos sociales para el estudio crítico reflexivo, la dialéctica y la realidad social.

Palabras clave: Educación comunitaria crítica y reflexiva.

ABSTRACT

The present article is a contribution to the socio-comunitarian psychology, social representations and the socio-critical paradigm of a critical and reflexive community education. There are certain elements to be considered and materialized that are required to draft and develop a community education in the Plurinational State of Bolivia and elsewhere in Latin America and the Caribbean.

The first part develops the key dimensions, interventions and factors of the socio-critical theory with regard to the reflexive and emancipatory education processes; furthermore, it deals with some central concepts of the socio-critical theory that support a critical reflexive community education, based on internalization/externalization, cooperation and collaboration, language and communication, action and interaction, cognition and meta-cognition, awareness and understanding, educative communities and generative themes in learning and teaching; and includes a synthesis of six important theories: socio-cultural, activity, situated and distributed cognition, critical cognition and the so-called shared construction of socio-individual sense and signification in relation to their natural essence and characteristics.

The second part of the article deals with community psychology in relation to community agents or social mediators, the community diagnosis, socio-communitarian education as intervention method emphasized in the community diagnosis, and with the social representations in community education, insisting on social objects for a critical-reflexive study, on trialectic and social reality.

Keywords: Critical and reflexive community education.

El hecho de que cada ser humano sea diferente de los demás, no significa automáticamente que la educación debe ser estrictamente individualizada (Mora, 2006: 68)

Introducción

Una educación comunitaria demanda pensar en Procesos de Aprendizaje Enseñanza (PAE) centrados en grupos de sujetos que comparten elementos comunes relacionados con valores, usos y costumbres generando una identidad y proyecto de vida propios. Es decir que la visión formativa tiene que trascender lo individual para llegar a lo social, sin que ello implique en absoluto negar la importancia o un desconocimiento de la constitución de cada persona como ser único; muy por el contrario, rescatar su intrasubjetividad e internalización particular del mundo como actor o actora social que se identifica con las necesidades e intereses de su comunidad, se organiza y actúa tanto en la búsqueda de alternativas o soluciones como en la implementación o ejecución de las mismas, con base en un conjunto de significados socialmente construidos y compartidos, en los cuales es protagonista principal.

Desde esa óptica, indudablemente, la comunidad se desarrolla en torno a objetivos comunes que permiten definir y planificar la organización estructural y funcional de la misma. Aunque podemos identificar una serie de matices y variaciones de unos grupos sociales a otros, en términos generales existen aquellas comunidades constituidas con base en intereses individuales que viabilizan la concentración de la producción y consumo de riquezas en pocas manos, mediante el trabajo y la explotación de las mayorías; y las que se forman en torno a necesidades e intereses comunes que fomentan una producción

compartida y un consumo equitativo, equilibrado y justo. Contradictoriamente las primeras tratan de homogenizar las formas de pensamiento impulsando el espíritu consumista a través de la colonización cultural de los otros pueblos; y las segundas procuran emanciparlas mediante la descolonización de sus propias realidades, el rescate y la formación de valores, usos y costumbres alternativos al consumismo y a las formas de vida de los países altamente industrializados.

En ese camino se encuentran muchos países de América Latina y el Caribe, entre los que destaca Bolivia, que actualmente desarrolla importantes discusiones y debates, muchos de ellos materializados en distintos proyectos y programas sociales, políticos y económicos destinados a viabilizar formas de vida más equitativas, justas e igualitarias que tengan que ver con las propias visiones de mundo y expectativas de vida de las distintas naciones. Obviamente, este esfuerzo precisa de procesos educativos renovados, distintos a los tradicionales, reproductores de otras realidades; es así que la educación comunitaria se erige como una importante posibilidad en ese sentido, pero para ello, es importante que sea crítica y reflexiva.

Para viabilizar una educación comunitaria crítica y reflexiva consideramos que los procesos de aprendizaje enseñanza cuentan con el paradigma sociocrítico como paraguas teórico práctico, el cual precisamente nace de investigaciones comunitarias participantes, y también con la psicología comunitaria como disciplina científica que dentro del campo de estudio del comportamiento humano ha hecho posible tanto la transvesalización de temas de interés social en las comunidades como la organización de colectividades para responder a distintas necesidades.

La perspectiva sociocrítica reúne la ideología y la autorreflexión para la construcción compartida de los conocimientos en un proyecto político cuyo propósito central es la transformación de las relaciones sociales por medio de la búsqueda y ejecución de soluciones a problemas significativos de las comunidades, a partir de su propia actividad. Para estudiar e interpretar su mundo, la comunidad apprehende a la realidad como praxis, interrelacionando e interconectando saberes, actividades y normas - tanto explícitas como implícitas - socialmente aceptadas.

Esa comprensión debe estar encaminada a la emancipación de la humanidad fundada en la crítica social frente a necesidades comunes no resueltas, autonomía racional, formación para la participación y cambio; es decir, como Popkewitz (1988) expresa en *Paradigma e ideología en la investigación educativa*, se trata de conocer e interpretar la realidad como praxis; integrar los saberes a los valores, normas y acciones sociales; reconocer e impulsar el carácter liberador de la educación; fomentar en todos los participantes procesos de autorreflexión y de toma de decisiones consensuadas para la acción transformadora

Por su parte, el estudio del comportamiento humano en el ámbito social de interrelaciones e interacciones intersubjetivas cuenta con significativas

contribuciones de la psicología comunitaria, la cual presenta contundentes y solventes factores y elementos que establecen, potencian y fortalecen la importancia y riqueza del desarrollo de distintas capacidades, habilidades y destrezas en el seno de las comunidades. En este sentido, podemos considerar a éstas un significativo espacio didáctico de aprendizaje alternativo a las formas acríticas e irreflexivas de la educación tradicional; además, implica un trabajo con cada sujeto por la necesidad de auto reflexión, conocimiento interno lo mismo que externo, para la toma de conciencia del papel protagónico que tiene que asumir dentro de su comunidad.

Consideramos que una educación comunitaria para desarrollarse de la manera que nuestros pueblos lo precisan en la conquista de la utopía de la transformación social, política, económica y cultural, tiene que ser crítica y reflexiva, para ello, tanto el paradigma sociocrítico como la psicología comunitaria cuentan con aportes esenciales y fundamentales que deberían ser considerados y viabilizados en esta nueva manera de concebir y llevar a cabo los procesos educativos en nuestro contexto. A continuación, presentamos estos elementos.

1. Algunos criterios relevantes del paradigma socio-crítico para la educación comunitaria crítico reflexiva

Este enfoque presenta una visión global y dialéctica de la realidad educativa, una perspectiva democrático participativa del proceso compartido de elaboración de conocimientos, una posición revolucionaria y transformadora de la epistemología y su interrelación e interacción con la realidad comunitaria, espacio fundamental para activar y dinamizar la participación a través de las formas de trabajo social que la caracterizan y que se asumen como medio didáctico por excelencia: una educación comunitaria crítico reflexiva.

Este tipo de educación concibe el desarrollo de conocimientos en estrecha relación con la búsqueda de soluciones a las dificultades de la sociedad constituyendo a los partícipes del proceso en investigadores de las necesidades más importantes y apremiantes de sus propias comunidades. David Mora, quien viene impulsando hace más de una década estudios crítico sociales de la educación en la región, enfatiza la importancia del componente investigativo en los PAE; analiza el cuarto componente del “aprendizaje enseñanza basado en la investigación” (AEBI) relacionado con la “reflexión sobre normas y valores”, expresa:

... las reflexión sobre lo que se aprende y enseña, así como sobre los métodos, nos permite superar o eliminar normas y valores contrarios a los intereses comunitarios y colectivos, dando paso con ello a la construcción de un nuevo concepto de normas y valores que beneficien a las mayorías, especialmente a quienes han estado sometidos/as, explotados/as y discriminados/as por el dominio del capital, el cual encuentra su principal aliado en la ciencia y la tecnología, es decir, en el conocimiento científico...

Como todo proceso investigativo, el desarrollo del proceso de aprendizaje y la enseñanza orientado en la investigación nos permite discriminar y discernir entre prácticas científicas beneficiosas y dañinas tanto para la sociedad y el ser humano, como para la naturaleza; esta facultad será lograda única y exclusivamente mediante la reflexión sobre la ciencia, la construcción del conocimiento y los métodos o estrategias para lograrlo. Ésta constituye una de las características más importantes y relevantes de tal tendencia pedagógica y didáctica... (2010: 318-319)

Posteriormente, el autor aportará más elementos a favor de un aprendizaje investigativo al interior de las comunidades, como trabajo educativo principal para el cambio y liberación de las mayorías, pronunciándose en contra de la pedagogía conservadora y bancaria transmisionista de saberes irreflexivos, relación que establece entre el AEBI y la “reflexión colectiva-comunitaria”.

La reflexión individual o colectiva no es bien vista, no es aceptada por el conservadurismo pedagógico, puesto que atenta contra la existencia y permanencia de las estructuras de poder establecidas, cuyo objetivo fundamental es mantener el dominio de unos pocos dueños del poder sobre muchos, que son los desposeídos de ese poder. Por esta razón, las prácticas educativas orientadas en la investigación, tal como lo hemos resaltado en el presente trabajo, permiten que el colectivo reflexione sobre sus acciones, procedimientos y conocimientos. Los procesos investigativos aquí asumidos son acciones y reflexiones colectivas. Consideramos que la investigación y sus consecuencias inmediatas y mediatas serán más efectivas si tienen lugar en espacios abiertos, con altos niveles de participación colectiva.

... nuestra inquietud pedagógica y didáctica está orientada hacia la participación de los/as integrantes de la comunidad en un sentido amplio. En este caso hablamos de la comunidad educadora, en cuyo seno estarían claramente representados los/as docentes, estudiantes, padres y madres de familia, representantes de empresas y fábricas colectivas, así como la población en general, organizada mediante procesos altamente participativos. La comunidad tiene mucho que aprender y que enseñar, dentro y fuera de las aulas. Por ello, la comunidad también debe participar en los procesos educativos, especialmente cuando se trata de procedimientos didácticos y pedagógicos colectivos como ocurre con el aprendizaje y la enseñanza orientados en la investigación. De esta manera se estaría garantizando, además, altos grados de aprendizaje en cada participante en la estructura formal e informal de la escuela, como en los/as integrantes de la comunidad en sentido general; así estaríamos permitiendo también la reflexión del colectivo y, esencialmente, de la mayor parte de integrantes comunitarios, lo cual está altamente determinado por las prácticas y los procesos comunicativos... No hay lugar más apropiado para conversar libremente, discutir posiciones y puntos de vista sociopolíticos, analizar ideas, intercambiar opiniones, escuchar atentamente a los/as otros/as, dialogar sin oposiciones, buscar consensos, etc., que en las comunidades de práctica y a través de procesos comunicativos participativos, democráticos y sinceros. (Mora, 2010: 319-320)

Desde luego, en esa dinámica de análisis y formulación de alternativas; con base en la reivindicación de los marginados y excluidos por estructuras desiguales, inequitativas, injustas y colonizadoras; se van generando otros saberes cotidianos, sentidos comunes que se materializan en las representaciones sociales desde las cuales las personas actúan y deciden su diario vivir y se entrecruzan, se trenzan tanto con sus proyectos de vida como de sociedad. Es así que, desde la perspectiva sociocrítica la educación es fundamentalmente comunitaria, se desarrolla en ella, por ella y a través de ella, y para cumplir el objetivo transformador y emancipador a través del trabajo, la participación y la acción activa de todas y todos los actores y actores sociales, se tiene que bregar porque sea altamente crítica y reflexiva. En este sentido, a continuación trabajamos los elementos que el paradigma proporciona para desarrollar procesos de aprendizaje enseñanza de esta naturaleza en las comunidades.

1.1. Dimensiones, mediaciones y factores clave de la teoría social crítica respecto a procesos educativos reflexivos y emancipadores

Una educación comunitaria tendrá como punto fundamental de análisis y reflexión a la sociedad, ella debería ser estudiada, comprendida y aprehendida desde los principales aspectos que la componen. Si realizamos consideraciones específicas seguramente podríamos pensar y sistematizar un conjunto enorme de elementos, si nos planteamos criterios más holísticos que posibiliten tomar en cuenta constituyentes genéricos fundamentales, tomando en cuenta el importante aporte de Habermas (1981), que establece tres dimensiones básicas: la técnica, la social y la emancipatoria.

La dimensión técnica hace referencia a las relaciones entre personas y naturaleza concentradas en un trabajo productivo y reproductivo, la social comprende las interacciones entre sujetos centradas tanto en la cultura como en las normas sociales, y la emancipación que se constituye en un interés natural primario del ser humano que lo impulsa a liberarse de condiciones opresoras provenientes de su realidad externa y de su propia interioridad intra e inter subjetiva.

Desde esta perspectiva, la educación comunitaria en un intento crítico y reflexivo trata de encontrar una relación equilibrada entre todas ellas a través de lo que Habermas conceptualizó como intereses de conocimiento, es decir, orientaciones básicas de las comunidades respecto a su autoconstitución y reproducción que rigen su desarrollo histórico entrecruzando técnica y sociedad con un proyecto liberador.

Después, en 1984, este pensador crítico habla del desarrollo de los objetivos del conocimiento a partir del interés práctico, técnico o emancipatorio que establece la investigación y que, el saber es el producto de la acción de las personas motivadas tanto por aquellos como por sus “necesidades básicas”. La manera en la que se

organiza la sociedad con su contexto viabiliza ciencias diferentes, dentro de ellas, la socio crítica sirve al interés libertario y a la autonomía racional. Es un medio teórico práctico para concienciarse de cómo los propósitos sociales han resultado distorsionados y/o reprimidos especificando cómo eliminar éstos en la búsqueda de los verdaderos objetivos de las comunidades.

Es decir que el enfoque socio crítico viabiliza la forma de interpretación autorreflexiva analizando y explicando a los seres humanos por qué les frustran las condiciones con base en las cuales se desarrollan y actúan sugiriendo las alternativas para erradicar las fuentes de descontento, e impulsando a la adopción de las mismas.

La crítica trasciende el desacuerdo con las disposiciones sociales tradicionales y funcionales a sistemas dominantes hacia el desenmascaramiento y desciframiento de los procesos que encierran para constatar la distorsión sistemática de los significados intra e intersubjetivos, lo que requiere de una auténtica comunicación; es decir, de una comunicación horizontal en la que el papel protagónico lo asuman el diálogo y la deliberación denunciando las contradicciones de la racionalidad liberal y conquistando la justicia social a través de los propios actores en la búsqueda del bien común de las comunidades. La racionalidad para Habermas se manifiesta como una trama discursiva que trenza las acciones de los sujetos que se entienden y unen porque comparten un mismo cuerpo simbólico que legitima los procesos deliberantes.

Sobre esa perspectiva, para este autor, el paradigma socio crítico consigue la mediación entre teoría y práctica por medio de dos dimensiones, una instrumental, estrategia que fomenta interacciones sociales cimentadas en intereses comunes y probabilidades de éxito aunque existan pocos puntos en común entre los participantes; y una comunicativa, estrategia que impulsa procesos cooperativos de interpretación para que las víctimas de una adversidad o situación desfavorable con la cual se encuentran insatisfechas lleven a cabo un análisis y comprensión consensuada para encontrar soluciones o alternativas transformadoras. En este caso se comparten significados y valoraciones para que el entendimiento pueda desarrollarse, lo que necesariamente alude a comunidad, tener algo en común.

Sin embargo, para llegar a un nivel más elevado en lo que se refiere a la construcción compartida de conocimientos para el cambio, como veremos a continuación al desarrollar algunos conceptos de la teoría sociocrítica que aportan a una educación comunitaria crítico reflexiva, tomando como principal referente los trabajos de Mora, principalmente el 2004 y 2006, hablaremos de colaboración más que de cooperación que aún involucra factores individuales y fragmentados en la conquista de ciertos productos y resultados socioeducativos, mientras que el primer término hace referencia a una acción conjunta, en igualdad de condiciones respecto a todos los miembros del grupo, desde el inicio hasta el final de un trabajo

rompiendo con una educación tradicional basada en el sometimiento, la repetición acrítica de contenidos sin significados, creencias, valores, usos y costumbres acordes a los intereses de unos cuantos en detrimento de la mayoría marginal y excluida de los grandes diálogos, debates y toma de decisiones en sus comunidades.

1.2. Algunos conceptos centrales de la teoría socio crítica que aportan a una educación comunitaria crítico reflexiva

1.2.1. Internalización/externalización o interiorización/ exteriorización

La internalización o interiorización y la externalización o exteriorización son conceptos centrales de y para una cognición crítica que hace hincapié en la construcción social del conocimiento y la preeminencia de la comunidad sobre el individuo. La internalización ha sido objeto de interés de muchos teóricos de la psicología del aprendizaje, otorgándole mínimamente cuatro acepciones diferentes: interiorización de los sentidos de las acciones y/o actividades de los individuos sobre los objetos de su interés (Piaget, 1983), introducción de experiencias cotidianas en la subjetividad (Dewey, 1995), asimilación humana de la actividad cotidiana (Leontiev, 1979, 1986), incorporación subjetiva del aprendizaje socioculturalmente desarrollado (Vygotsky, 2001). Estas trascienden en muchos conceptos como adquisición, acumulación, retención y/o construcción superficial de conocimientos; de ninguna manera se constituyen como simple transferencia de las experiencias sociocontextuales al sujeto.

Se trata de un proceso natural y complejamente continuo, de interrelación e interacción entre realidad y experiencias subjetivas de manera activa, crítica, reflexiva, significativa y propositiva, posibilitan la apropiación de vivencias fuertemente enriquecidas por el colectivo. En este sentido, el sujeto aprehende su propia realidad y la de sus grupos de pertenencia a partir, por lo menos, de cuatro actividades complejas esenciales; percibe información mediante diferentes niveles de atención, selecciona lo más relevante, lo acopla a las huellas cognitivas existentes a través de procesos de memoria, lo evoca y emplea por medio de la viabilización de actividades altamente creativas que dan lugar a la externalización – en estrecha relación también con el ambiente sociocultural circundante –.

La exteriorización es producto entonces de las acciones creativas sobre y en la realidad, puede ocurrir tanto separada como simultáneamente a la internalización; sin embargo ambas son actividades metacognitivas intrínseca e inseparablemente unidas en los procesos cognitivos de todo ser humano. El ámbito donde se encuentran y se caracterizan son los tiempos discursivos activos; discusión, debate y concertación; altos niveles de concentración y comprensión a través del empleo de signos y

símbolos psicosociolingüísticos; dominio y control de significados, con base en el intercambio de experiencias concretas y abstractas; interacciones comunicativas que facilitan la búsqueda, percepción, almacenamiento y evocación de conocimientos; apropiación de valores, creencias, usos y costumbres culturales de los grupos de pertenencia; apropiación de los sentidos y significados de los otros mediante la observación, imitación, ejemplificación y reelaboración; desarrollo creativo de los propios significados y sentidos a través de la comprensión, explicación, valoración y transformación; espacios de interacción discursiva crítico reflexiva (Damasio, 2004; Pizarro, 2003; Mora, 2006; Lave; 1991; Leontiev, Luria y Vygotsky, 1973).

Estos dos conceptos son esenciales para una nueva forma de educación, la comunitaria, pues permiten la superación de la idea de construcción del conocimiento, con base en las acciones puras y exclusivamente individuales, sin la necesaria interacción comunicativa, fundamento de un auténtico proceso didáctico significativo. Ambas, interiorización y exteriorización, son las que destacan la importancia de espacios de discusión como parte imprescindible del aprendizaje, ya que la internalización del espacio sociocultural es producto de un contacto interactivo previo con otros sujetos y, también, con el ambiente físico natural circundante; por otra parte, la externalización de ideas, pensamientos y reflexiones se la realiza en colectivo, pues la idea fundamental es la puesta en común de la subjetividad humana. Por esto, se torna importante la preocupación por el análisis del discurso al interior de las comunidades de aprendizaje; las posibles desigualdades interactivas que generan grupos de poder que imponen patrones y funciones discursivas que pueden alejarse del propósito de construcción compartida de sentidos y hay que direccionarlos hacia el bien colectivo.

Internalización y externalización tienen que ver también con la apropiación del andamiaje psíquico del grupo al que hace referencia Jerome Bruner, a través de explicaciones directas y un aprendizaje propio pero guiado, asistido, pertinente y oportunamente. Todo discurso y/o texto educativo que viabilice la interiorización y exteriorización adecuada de conocimientos y saberes potencia las posibilidades de aprendizaje, ya que explota – en el buen sentido del término – la naturaleza y esencia social y comunicativa que el saber cimienta (para profundizar este aspecto se puede consultar a Edwards, (1992).

Andrés Santamaría relaciona la interiorización y exteriorización esencialmente con la apropiación participativa (2003: 13); Rogoff considera que para viabilizarlas se precisa de una participación guiada dirigida por los actores más expertos y el rol activo de los menos expertos, mediante el establecimiento de puentes de entendimiento, como los procesos pertinentes y oportunos de comunicación y una negociación eficaz y eficiente entre todos los participantes. Para este teórico, sólo a través de la colaboración se llega a la comprensión común como resultado de la efectivización de ambas (1990). Edwards y Mercer las desarrollan como la

construcción de conocimientos compartidos (1987); Rornmetveitt establece que la exteriorización es un estado de intersubjetividad y que la internalización del conocimiento se lleva a cabo de dos maneras: por medio de las experiencias vividas con otros y la producción de las propias acciones (1979). Renombrados por la importancia de sus aportes a éste particular, tenemos a Pizarro y Mora, quienes trabajan también el concepto de internalización tanto individual como colectiva (2003 y 2006 respectivamente).

1.2.2. Cooperación y colaboración

Constructos que permiten el establecimiento y desarrollo de interacciones crítico reflexivas en procesos de aprendizaje enseñanza inclusivos, significativos y emancipadores que se cimientan en el conocimiento compartido llevado a cabo mediante relaciones que generan fuerzas de poder para la comprensión y transformación a través de un trabajo compartido que forja capacidades, habilidades, destrezas, actitudes y aptitudes críticas en los participantes. Este tipo de trabajos se llevan a cabo como una posibilidad para la comprensión de alto nivel, aquella en la que los aprendices son los constructores reflexivos de sus propios conocimientos significativo colectivos.

La cooperación, sin embargo, es únicamente un paso anterior a la colaboración en la búsqueda de los mayores y mejores niveles de comprensión pues implica una división del trabajo, donde hay responsables directos de porciones del hecho o fenómeno problemático a resolver; la orientación es hacia el producto cercenado en partes, de las cuales tiene que dar cuenta cada responsable, se unen los trabajos individuales y se consigue el resultado final; indudablemente, este tipo de actividad supera en mucho la imposición y también una labor individualista, pero es la colaboración la que realmente conquista una construcción compartida de significados. En ella, el grupo de participantes coadyuva simultánea y coordinadamente al análisis, tratamiento y resolución de una situación problemática, a través de criterios compartidos sobre el problema y las alternativas frente a él; está orientada al proceso total, no sólo al producto (Mora, 2006).

Colaboración	Cooperación
<p>-Orientada desde un inicio en el trabajo compartido.</p> <p>-Las actividades son llevadas a cabo en conjunto, en comunidad, hasta su conclusión.</p> <p>-Elimina la parcelación de acciones y/o tareas aumentando significativamente los planos y niveles de comprensión (trabajo interdisciplinario).</p> <p>-Hincapié en las capacidades integradoras, participativas y comunicativas de los y las participantes.</p> <p>-Responsabilidad de coordinación de tareas, idealmente rotativa y asumida alternativamente.</p> <p>-Incremento de prácticas protagónicas, democráticas, participativas, deliberativas, comunicativas y de construcción de acuerdos y/o consensos de todos y cada uno de los y las involucrados e involucradas en los procesos de aprendizaje.</p> <p>-Se le asigna mayor valor a los procesos que a los productos.</p>	<p>-Los y las participantes se responsabilizan y realizan tareas parciales.</p> <p>-Los actores y las actoras aportan, con sus resultados, a la constitución de un producto global común.</p> <p>-El logro de metas depende del rendimiento individual; por esto, en un gran número de casos, tanto las actividades como el éxito del proceso de aprendizaje, recae en uno o alguno de los o las participantes.</p> <p>-Frecuentemente la coordinación es asumida por una o la misma persona.</p> <p>-Desvalorización del concepto y práctica de trabajo grupal.</p> <p>-Disminución de prácticas protagónicas, democráticas, participativas, deliberativas, comunicativas y de construcción de acuerdos y/o consensos de todos y cada uno de los/as involucrados/as en los procesos de aprendizaje, en relación a los aprendizajes colaborativos.</p> <p>-Se valora más los resultados que los procesos.</p>

* Elaboración propia, sobre la base de Mora (2006).

1.2.3. Lenguaje y comunicación

El lenguaje es considerado medio de la comunicación en su sentido más abarcador y profundo, en todos sus niveles, posibilidades y potencialidades intermediacionales humanas, su interioridad, contexto sociocultural y natural. El diálogo, la argumentación, atención recíproca, debate y construcción de consensos son herramientas e instrumentos por excelencia. En términos educativo comunitarios habría que establecer los elementos básicos del lenguaje y la comunicación que influyen positiva y satisfactoriamente en prácticas pedagógico didácticas críticas y reflexivas; es decir, significativas.

Hay que reconocer el rol trascendental que desarrollan los procesos discursivos en la comprensión cognitiva y sociocrítica de la realidad estableciendo tipos de lenguaje que facilitan procesos de interacción y comunicación crítico reflexiva. Sobre la relevancia y fuerza del lenguaje en general y en los procesos de aprendizaje enseñanza específicamente es pertinente y oportuno consultar las obras de Noam

Chomsky, *Lenguaje, sociedad y cognición* (1991) y *La educación* (2001), permiten apreciar claramente el poder esencial de este medio de comunicación fundamentalmente humano, sobre todo, en sus niveles y formas más complejas; lo que nos lleva a tomar muy en cuenta la estrecha e inseparable relación entre pensamiento y lenguaje.

El pensamiento influye significativamente en la constitución y construcción del lenguaje y éste, a través de todos sus niveles de complejidad y formas de manifestación, lo hace en la estructuración y expresión del pensamiento en una interrelación e interacción donde ninguno es motivo ni consecuencia del otro, sino se originan, se necesitan y trabajan colaborativamente de manera inseparable y equivalente. Ni el lenguaje refleja el pensamiento como su forma natural de expresión, ni el pensamiento es producto de la internalización del lenguaje en el sujeto. No ocurre primero el pensamiento y después el lenguaje ni viceversa, tampoco éste último es la herramienta del pensamiento u ocurre independientemente de él a través de un proceso de adquisición, repetición, reelaboración o reinención individual.

Los procesos de adquisición, incorporación, reproducción y reinención de todo tipo de lenguaje, sea oral, escrito, iconográfico entre otros, son indisolubles de las actividades de memoria y pensamiento; además de la participación del sujeto en las interacciones sociales, pues los procesos de comprensión implican vínculos de carácter amplio y estrictamente comunitarios en el caso de las personas. En este sentido, el lenguaje cumple, mínimamente, dos funciones a saber: medio de coordinación social de las experiencias intersubjetivas e importante mecanismo de contacto entre nuestro pensamiento y el contexto sociocultural. No obstante, el papel más significativo en términos de aprendizaje es sin duda la internalización externalización del pensamiento que se materializa como dos formas de lenguaje. El interno, que posibilita la transformación del habla en pensamiento; el externo, que permite la conversión del pensamiento en habla; como ya se dijo, ambos son procesos cognitivos expresivos superiores influyentes entre sí, inseparables, mutuamente dinámicos y subordinados a las interacciones e interrelaciones socioculturales. No son dos manifestaciones separadas, ni una va primero que la otra.

En consecuencia, el lenguaje está estrechamente unido al desarrollo intelectual, contribuye con la conformación de las estructuras mentales y coadyuva en la mejora de las relaciones entre aspectos y factores concretos de los procesos de abstracción de la realidad. Posibilita y facilita la construcción del pensamiento colectivo mediante la producción compartida de conocimientos y su socialización a través de la diseminación, divulgación y difusión. Es la base de la generalización del pensamiento, manifestación incuestionable de la herencia cultural; además del pensamiento, también controla y autorregula la conducta, actitudes e intenciones. Por todo esto, es el medio indispensable para un aprendizaje crítico, reflexivo, significativo y emancipador (Vygotsky, 2001, 1988, 1986, 1982).

La educación comunitaria se encuentra relacionada con la riqueza cultural, lo mismo que el lenguaje. El entrecruzamiento entre éste y la cultura es tal que justamente esta última determina la enorme complejidad que hace al mismo, pues se trata del desarrollo de formas de cognición y expresión sociales – por esencia complejas – mediante las diferentes materializaciones comportamentales que viabiliza y que, a la vez, lo determinan. Precisamente uno de los mecanismos más complejos de expresión humana, fruto del intenso desarrollo cultural de los pueblos, es la escritura (Luria, 1979, 1987, 2000 y Leóntiev, 1987).

Debido a la importancia de la escritura como de la oralidad en el desarrollo de los procesos de aprendizaje enseñanza sociocomunitaria crítico, reflexivo, también es conveniente estudiar el rol que juega el discurso y el diálogo en estas interrelaciones y actividades; mediaciones que son empleadas por los sujetos en su conformación a nivel intramental, pues muchas maneras de resolución de dificultades en el plano individual son de naturaleza discursiva dialógicas, ya que se generan como producto de anteriores encuentros participativos de carácter interpersonal. Es decir, la mente se encuentra mediada por la cultura (Vygotsky, 2001) y se desarrolla a través de conductas y comportamientos, por lo que también se halla inmiscuida con las acciones y/o actividad (Leontiev, 1978 y 1979). Siguiendo estos criterios, para considerar el desarrollo de las capacidades superiores en el espectro más abarcador y profundo posible dentro de la educación sociocomunitaria, se tiene que aceptar que la mediación es de la cultura como de la actividad y el lenguaje. El ser humano interactúa y se interrelaciona en la sociedad mediante el lenguaje, por esto, para Vygotsky es el medio más importante en los procesos de autorregulación y transformación de las asociaciones conceptuales y la conciencia (1986). Otros teóricos del lenguaje, Moll (1993 y 1995) que también enfatizan la importancia de este medio de comunicación en la construcción del sujeto y la comunidad son, un colectivo de autores cubanos que el año 1995 y el 2000 publicaron *Psicología para educadores*, Wertsch (1988) y Bruner (1987, 1997).

1.2.4. Acción e interacción

La acción subjetiva es ya una interacción mutua, recíproca y bidireccional viabilizada a través de la relación entre las estructuras mentales del sujeto y su medio socio cultural que tiene como producto el aprendizaje, amplio, profundo y significativo cuando se desarrolla cuestionando, construyendo, modificando de una forma crítica, reflexiva, productiva, creativa, socialmente significativa, realmente cognitiva y compleja. Se trata de una manera de comportamiento específico que también da lugar a los procesos de interacciones socioculturales cuya intermediación se lleva a cabo a través de las dinámicas comunicacionales como maneras y medios de interacción mediante los que participan activamente todos los interactuantes de aprendizaje enseñanza comunitaria crítica reflexiva en realidades situacionales y

contextuales donde entran en juego necesidades, limitaciones particulares, intereses, potencialidades y formas de poder individuales y colectivos (Mora, 2006).

1.2.5. Cognición y metacognición

Siguiendo fundamentalmente a Pizarro (2003) decimos que la cognición es un proceso de construcción de conocimientos propio del ser humano y la metacognición está relacionada con la posibilidad de internalización de un modo de aprender (también se puede consultar a Luria, 1977) que implica tomar en cuenta y estar conscientes del propio pensamiento cuando se efectúan tareas específicas, para desarrollar la capacidad de control sobre la propia actividad (Leóntiev, 1987).

1.2.6. Concienciación

Considerando principalmente a Freire (1973 y 1997), pero también a Rodríguez Rojo (1997) y Mora (2005), la concienciación implica procesos de formación crítica en procura de que las personas se desenvuelvan humana, cooperativa y colaborativamente en medio de la alta complejidad del mundo socio cultural actual.

Freire despliega un conjunto de criterios esenciales sobre la concientización como califica él, y muchos de sus seguidores entre los que se encuentra Mora; le atribuyen mayor importancia respecto a las posibilidades y potencialidades transformadoras de los seres humanos; únicamente son portadoras y ejecutoras de cambios significativos a nivel social, aquellas personas que toman conciencia de ellas mismas, los otros y las realidades inadecuadas e inoportunas que requieren de su acción directa. El legado de este pensador y pedagogo latinoamericano es vasto, abarcador y significativo en términos crítico reflexivos propositivos y dentro de todo ese océano de ideas con mucha profundidad cada una de ellas, se encuentra como punto neurálgico el tema de la concienciación, desde que hace el llamado a todos los oprimidos del mundo a darse cuenta de su situación y la necesidad de transformarla, hasta cuando propone una alfabetización crítica que abra las puertas a todos y todas en procesos participativos, activos que trasciendan la simple adquisición del lenguaje básico y el cálculo elemental como simples instrumentos funcionales a sistemas injustamente preestablecidos (al respecto, consultar principalmente sus obras de 1973 y 1997).

Quienes lo han estudiado en profundidad, no dejan de destacar la importancia que representa para este autor el tema de la concienciación como generadora de los más altos niveles de comprensión posibles en las personas, incluso independientemente de su grado de formación académico. Según estos, establece que todo aquel que precise de cambios o transformaciones en su entorno inmediato y hasta mediato, requiere de acciones concretas, y para poder desarrollarlas con la fuerza y firmeza requerida, tiene que construir una conciencia individual y colectiva sólida y solidaria

de la propia condición compartida. Desde luego, una conciencia crítica será altamente comprensiva pues se sustenta en la exploración de significados comunes, un gran esfuerzo creativo para combinar objetivos colectivos con profundos sentidos sociales, la tenacidad y el valor de buscar, producir y apropiarse de conocimientos contextualmente significativos, dejando de lado individualismos y egoísmos engeguedores (McLaren, 2004).

1.2.7. Comprensión

Mediante auténticos procesos de aprendizaje enseñanza crítico, reflexivos y significativos se debe llegar a altos niveles de comprensión. Siguiendo a Perkins (1995), podemos establecer, básicamente, cuatro niveles de la misma: reproducción, resolución de problemas, argumentación e investigación – construcción de conocimiento independiente – (también consultar sobre estos conceptos en Mora, 2006: 29).

La comprensión se desarrolla a través del apoyo mutuo entre aprendices y facilitadores. Vygotsky crea el constructo teórico explicativo de la zona de desarrollo próximo (ZDP) para que se comprenda la diferencia entre un aprendizaje individual, escasamente compartido y otro colaborativo con elevados niveles de interacción y comunicación. Aunque esta ZDP no tiene ubicación física en ninguna área del encéfalo, se puede decir que está conformada por redes neuronales interconectadas, altamente especializadas que elaboran asociaciones extremadamente complejas y son activadas por el mundo externo a través; principalmente, del lenguaje y sus procesos discursivos. Los diálogos entre pares, es una actividad constante en los grupos de pertenencia que se condicen con procesos retroalimentativos en el interior de cada sujeto, generando también de forma permanente, los metadiscursos que viabilizan el conocimiento y la creatividad en cada individuo y su comunidad de aprendizaje. Una educación comunitaria para ser socio crítica debe prestar observancia a esto, vehicular el diálogo de saberes formales y sociales, construyendo conocimiento a través de ambos.

Mayores niveles de comprensión implican necesariamente un salto cualitativo, más allá de las acciones meramente espontáneas e intuitivas, hacia verdaderos procesos de socialización en dinámicas interactivas colectivas, pues tanto el conocimiento individual como el colectivo es desarrollado mediante la coparticipación intersubjetiva en los contextos socioculturales y ambientales generados o no para tal efecto. Sólo los procesos de externalización en las comunidades de pertenencia, estudio, trabajo y producción posibilitan también la internalización que, desde ya, genera cambios configuracionales, fisiológicos, emocionales, actitudinales, aptitudinales por aquellos conocimientos originados en común, ya que cada participante al ser un aprendiz también enseña y esa actividad biunívoca es la que permite la aprehensión de la vida y los mundos en los que se desarrolla.

Para que la educación sociocomunitaria conquiste elevados niveles de comprensión es esencial que genere y desarrolle la función creativa en el proceso de aprendizaje enseñanza por medio de experiencias positivas que pueden partir de las mismas condiciones básicas de vida de los participantes, generando la necesaria empatía comunicacional con los otros; transformando el ambiente de aprendizaje en auténtico contexto de apoyo, que da lugar a una gran gama de procesos interactivos que construyen conocimientos y saberes. Este conocimiento compartido es distribuido en todos los grupos de pertenencia en los que estos participantes también se encuentran involucrados, sus comunidades, al mismo tiempo que son interiorizados por ellos y se vuelven parte de la estructura y funciones de su cerebro (Vygotsky, 1986, 2001; Colectivo de autores, 2000; Tudge, 1993; Freire, 1973, 1993, 1997; Perkins, 1995, 1997, 2003).

Teóricos e investigadores educativos preocupados con la organización y desarrollo de dinámicas educativas que posibilitan una mayor y mejor comprensión, han pensado muchas estrategias pedagógico didácticas al respecto, Fariñas (2004) hace hincapié en la necesidad de aprender a aprender, considera que existen planos de ejecución de la actividad en los que hay que considerar las particularidades de los participantes. Si el aprendizaje comunitario cuenta con participantes de pocos años de edad, por ejemplo, tendría que desarrollar conductas más concretas y apegadas a los objetos de su realidad; pero si se tratara de adultas y adultos que tienen la mente estratificada y pueden llevar a cabo tareas en planos concretos como en aquellos abstractos – que se originaron sobre la base de los primeros – las actividades de aprendizaje deberían ser concebidas y desarrolladas de manera distinta. Galperin y Zinchenko elaboraron teorías respecto a la formación por etapas de las distintas acciones mentales y las calificaron como niveles – en el caso del primero – y planos – en el del segundo – de ejecución. Para Galperin, se da un nivel material, donde el participante opera en el plano de los objetos concretos y otro materializado, en el que se ejecutan acciones en el plano de las representaciones (como los esquemas y maquetas por ejemplo). Zinchenko considera el plano perceptual que despliega el pensamiento por imágenes y el verbal caracterizado por el diálogo con los otros y con uno mismo; es decir, existe un plano externo del lenguaje como uno mental sobreentendido.

Labarrere (1988) y Valdivia (2002) también se preocupan y ocupan de mayores niveles de comprensión cognitiva, crítica y reflexiva y establecen que la forma de conquistarlos es a través de la generación de actividades que asemejen situaciones problemáticas complejas a resolver mediante interacciones cooperativas y, mejor aún, colaborativas. Las estrategias de aprendizaje productivas, comunicativas, emancipadoras, crítico reflexivas y significativas que desechan las imposiciones y el individualismo son las más adecuadas, pertinentes y oportunas para propiciar, fomentar y, sobre todo, motivar elevados planos de comprensión entre las y los participantes.

David Mora (2006) realiza un interesante cruce de relaciones entre las formas de alcanzar el conocimiento y el papel de los participantes involucrados en el proceso que debería ser tomado en cuenta para una educación comunitaria crítico reflexiva. Existe un nivel básico que tiene que ser superado, cuyo centro de acción está en quienes enseñan. Se caracteriza por la transmisión, transferencia y transposición; la imposición es su estilo didáctico. En un plano más avanzado sería el de la adquisición individual del conocimiento, en el que el centro protagónico lo ostenta el que aprende; el individualismo la forma en que se llega a este nivel de comprensión. Otro plano de comprensión más complejo es el de la elaboración interactiva del conocimiento, cuyo papel protagónico es dado por la interacción entre enseñantes y aprendices; la cooperación es el tipo de actividad que lo caracteriza y el nivel más alto y complejo de comprensión se logra a través de un trabajo compartido, analítico, crítico y colectivamente construido, el rol principal lo ostentan las distintas maneras socioculturales de participación; la colaboración es el camino a seguir para acceder a este nivel de comprensión.

1.2.8. Comunidades educativas

Comunidades de aprendizaje y enseñanza, siguiendo a Wenger (2001), son agrupaciones humanas que pudiendo estar concentradas o no en centros de práctica crítica, reflexiva, activa y transformadora, se apropian del andamiaje psíquico de su colectivo (ver Bruner) en su relación sociocrítica con los otros. Todo sujeto participante activo en estas comunidades proporciona posibilidades de aprendizaje a los demás, sin importar necesariamente cual sea su nivel de conocimientos, lo que permite aseverar la naturaleza social y comunicativa del saber y la pertinencia de un enfoque comunitario de la educación, siempre y cuando sea crítico y reflexivo (Edwards, 1992; Álvarez y Del Río, 1990; y Vigotsky, 1986 y 2001).

1.2.9. Temas generadores de aprendizaje enseñanza

Mora (2004, 2005 y 2006) inspirado principalmente en Freire, desarrolla significativos criterios respecto a la importancia de los temas generadores de aprendizaje enseñanza para una educación crítica y reflexiva. Estos son tópicos motivadores y significativos que se encuentran estrechamente relacionados con los contextos específicos y múltiples de los participantes, su propósito central es el de propiciar entendimiento y aprehensión de la realidad a través de dinámicas activas, participativas y colaborativas, mediante ellos, se logran excelentes niveles de comprensión, pues son el punto de partida ideal para procesos investigativos, actividad ampliamente crítica y reflexiva porque propicia una actitud propositiva que genera cambios positivos en el comportamiento individual y colectivo y acciones concretas en la realidad inmediata de los participantes.

Además de ellos, existen algunos otros conceptos centrales del paradigma sociocrítico para una educación comunitaria crítico reflexiva como la participación; mediación e intermediación; reflexión crítica; aprendizaje significativo; trabajo activo, participativo, cooperativo, colaborativo, discursivo y reflexivo; contextos abiertos, múltiples y reales; construcción conjunta del conocimiento; comprensión crítica compartida; procesos emancipadores y liberadores para el bienestar individual y colectivo; inter, multi y transdisciplinario, transformador, entre los más importantes. Indudablemente, tampoco son constructor separados e independientes unos de otros y cobran sentido, significado, importancia y utilidad en su interrelación e interacción; es decir, que de una u otra manera, al desarrollar los nueve anteriores, estos otros también han sido considerados porque se dan y existen en y para ellos, de la misma manera que el trabajo de los aquí expuesto, haría mención e incluiría los anteriores. Por otro lado, todos en conjunto, son componentes de las seis grandes propuestas teórico prácticas sociocríticas desarrolladas a continuación porque se consideran imprescindibles para una educación comunitaria de carácter crítico y reflexivo.

1.3. Seis grandes propuestas teórico prácticas sociocríticas para una educación comunitaria crítico reflexiva

1.3.1. Teoría sociocultural

Para la teoría sociocultural, los intereses individuales se relacionan necesaria y fundamentalmente con los colectivos. El conocimiento es resultado de procesos activo críticos, donde el aporte de las estructuras tanto sociales como culturales es imprescindible en el desarrollo de las mentales. La base del aprendizaje es que los sujetos sean reflexivos, argumentativos, motivados y determinados a realizar, de las mejores maneras, las tareas formativas para la transformación de la realidad.

El fundador de esta teoría y de la Escuela Soviética de la Pedagogía y Psicología, Lev Semionovich Vygotsky, que vivió sólo 38 años –1896 - 1934–, realiza importantísimos, amplios y profundos aportes al entendimiento crítico reflexivo de los procesos de aprendizaje. Entre éstos el establecer que la cultura es la que determina la complejidad fisiológica, mental e intelectual de las personas; la importancia de los procesos comunicativos en el aprendizaje, mediatizados a partir de las diversas maneras de lenguaje, en una primera instancia, a nivel de la actividad externa –interpersonal– y, en un segundo momento, en los diversos planos de conciencia –intrapersonal–. En este sentido, la constitución o conformación de las funciones mentales superiores depende de las acciones o actividades sociales, históricas y contextuales.

Una educación comunitaria crítica y reflexiva tendría que considerar que el conocimiento es producido por las mediaciones culturales que promueven centros de

atención sobre y en la realidad mediante procesos comunicativos que generan saberes colectivos resultado de una carrera cíclica que vehicula dos facetas contradictorias y complementarias a la vez, el poder de reproducción y el potencial para su modificación; obviamente viabilizadas a través de acciones que son transmitidas y, fundamentalmente, socializadas por procesos comunicativos que propician distintas formas de control social. En el plano pedagógico implicaría establecer la dinámica de las prácticas, analizar el lenguaje a nivel de macrorrelaciones y microinteracciones, definir los discursos didácticos, agentes y contextos principales.

Para una educación comunitaria, como la que se propone en este artículo, además de considerar la significativa y extensa obra de Vygotsky (1972, 1986, 1992, 2001), también sería pertinente y oportuno relacionarla con el aporte de investigadores como Damasio (2004), Bernstein (1998) y Bruner (1987, 1988, 1997) entre otros; buscando desarrollar los procesos pedagógico didácticos más críticos, reflexivos y significativos para los participantes. Comprendiendo que se tiene que motivar a los sujetos del proceso para que estén situados, sean activos y se encuentren contextualizados. Que los procesos de aprendizaje enseñanza tienen que darse de forma sistemática, colectiva, interactiva y productiva vinculando el conocimiento formal con los saberes comunales; al respecto, se desarrollan a continuación las otras cinco propuestas sociocríticas.

1.3.2. Teoría de la actividad

Esta teoría concibe el aprendizaje como un intercambio entre los procesos de internalización y externalización que las personas llevan a cabo continuamente, tanto para aprender de forma premeditada y voluntaria como en todas y cada una de las actividades que realizan a lo largo de sus vidas; también lo explica como acciones metacognitivas, es decir procesos de conocimiento sobre el propio saber. La existencia de los seres humanos se expresa a través de un conjunto de acciones donde el lenguaje juega un papel fundamental en aquellas de naturaleza mental o física significativas y en su sentido más amplio – el de comunicación – representa el componente básico de vínculo entre interiorización y exteriorización.

Las actividades son manifestaciones comunes y compartidas que mediante procesos de aprendizaje enseñanza formalizados y no formalizados diseñados para una auténtica aprehensión de la realidad, viabilizan acciones participativo colaborativas que posibilitan un mayor desarrollo de los procesos mentales superiores indispensables tanto para la realización científica como para la vida cotidiana. Si desarrollamos una especificación de estas a partir del creador de la teoría, Alexei Leontiev, diríamos que son las acciones que llevan a cabo todos los seres humanos de manera consciente o inconsciente sobre y en relación con otros sujetos, objetos y fenómenos socioculturales y/o naturales (1986).

Elas permiten la creación de sentido sobre conceptos concretos como en relación a aquellos de tipo abstracto, y el aprendizaje significativo resulta de la integración de los elementos prácticos y aspectos emocionales manifiestos en la conducta en general y en las relaciones cognitivas particularmente. Leontiev trabajó esta propuesta con base a los aportes de Vygotsky y Luria, fundamentalmente respecto a los sistemas funcionales del cerebro, último que permite establecer relación constante entre el sujeto, su mente, las acciones, la realidad y los contextos. El ser humano –portador de conocimiento individual– entra en contacto con la realidad –aglutinadora de saber compartido– a través de la actividad que lo pone en contacto con otras personas en contextos sociales y/o naturales inmediatos; de lo cual se desprende que la comunicación es la actividad de interrelación por excelencia ya que posibilita aprehender los diferentes niveles de abstracción de la realidad poniendo en contacto el mundo de las acciones individuales o colectivas con los contextos sociales y naturales complejos.

El pensamiento, desde la perspectiva de la teoría de la actividad, está mediatizado por las acciones comunicativas que pasan por la inteligencia, comprensión, creatividad y concienciación; la idea compleja de la actividad llega hasta la acción mental de cada persona, trascendiendo el contexto específicamente físico objetivo (Mora, 2004) y, de esta manera, el interés en las acciones se complejiza dirigiéndose a la influencia que ejerce el contexto sociocultural en la conformación de aquel, a través de la actividad de la comunidad.

La pregunta que habría que hacerse para materializar el propósito de una educación comunitaria crítico reflexiva sería: ¿cómo se produce la interacción entre la realidad y los procesos neuronales en la mente de cada sujeto que devienen en acciones concretas?, la respuesta a ella inicia por el reconocimiento de que la actividad más compleja está mediatizada por el lenguaje, puesto que es la manera en la que interactúan permanentemente las personas entre sí, por ello, en términos de aprendizaje, se hace necesario crear las condiciones necesarias para poder desarrollar prácticas reales de comunicación, desplegando e interrelacionando asociaciones mentales, conocimientos, creatividad y producción intelectual. Es decir, lo que se hace es resultado de la mente y la creatividad es consecuencia de la acción sobre el ambiente sociocultural o natural en el que el pensamiento mediatizado por el lenguaje desarrolla procesos interactivos permanentes y continuos. En este sentido, se pueden especificar tres grandes componentes de la actividad humana a considerar en una educación comunitaria de esta naturaleza: Sujetos y objetos, herramientas o instrumentos intermediadores, comunidades específicas –contextos como sistemas de actividad relacional–. En ellas habrá que tomar en cuenta sus reglas, normas o convenciones y el trabajo como actividad fundamental (Leontiev, 1978, 1979, 1986; Leontiev, Luria y Vygotsky, 1973; Cole, 1999; Cole y Jeans, 1986; Cole y Scribner, 1977; Cole y Engeström, 1997; Engeström, 1987; Moll, 1993; Rubinstein, 1976, 1987; Chaiklin y Lave, 2001; Daniels, 2003; Vygotsky, 1986).

1.3.3. Cognición situada

Plantea que, para que un aprendizaje sea significativo debe estar situado en contextos sociales y culturales auténticos, a través del apoyo de interacciones comunicativas. Es decir, generar procesos de verdadero diálogo, debate y concertación entre los participantes planteando y resolviendo problemas sociales que les pertenecen, con los que se sienten identificados y que realmente les importan. La cognición situada impulsada por Bereiter (1997) considera que los conceptos no son ciertos o falsos per se, pues se encuentran funcional y operativamente ensamblados a las situaciones y circunstancias del medio cultural y del tiempo específico de los participantes de las comunidades educativas (Leontiev, 1978, 1979, 1986; Mora, 2005).

La cognición situada se trenza con la teoría de la actividad en lo que podemos conceptualizar como los momentos más significativos de transformación intelectual que caracterizan a la teoría crítica de la pedagogía: El deslizamiento de una zona de desarrollo próximo a otra de carácter potencial, mediante un importante desarrollo de una alta destreza de movilidad; la imbricación, interrelación e interacción mutua entre transformaciones en los esquemas mentales individuales y hechos socioculturales o medioambientales; profundos cambios contextuales a raíz de elevados niveles de creatividad en seres humanos críticos y reflexivos; procesos comunicativos con altos grados de negociación y acuerdos, como mediadores entre la subjetividad y la sociedad, naturaleza y el mundo.

Lo que la cognición situada explica y tendría que tomar en cuenta para una educación comunitaria crítico reflexiva es, que en los procesos de aprendizaje enseñanza pueden llegar a máximos niveles de comprensión, a través del diseño y ejecución de investigaciones en situaciones, circunstancias contextuales específicas, múltiples y significativas para los participantes. La conquista de grandes capacidades aptitudinales, actitudinales, habilidades y destrezas es posible cuando se plantean, discuten y resuelven dificultades, adversidades o conflictos social y culturalmente situados en espacios de interés para los seres humanos porque estos no aprenden por simple transferencia de conocimientos. Los procesos cognitivos deben ser comprensivos para que también sean significativos, por lo que todas las personas involucradas en procesos de aprendizaje enseñanza deben participar activamente y en contacto directo con los “objetos” de estudio (Mora, 2004 y 2006).

1.3.4. Cognición distribuida

Para esta teoría el aprendizaje se distribuye, está repartido entre las personas, los artefactos de conocimiento, los diferentes medios y distintos recursos para tal efecto. Lave refiere concretamente a cómo se distribuyen los procesos cognitivos en la mente, el cuerpo, la actividad y los ambientes en los que los sujetos se desarrollan

(1993). Se trata de un constructo explicativo del pensamiento humano y la actividad que considera y expone claramente que las posibilidades de conocimientos no se encuentran en un lugar específico, o en un sólo lugar; más bien es una búsqueda y recolección en varias esferas, espacios e incluso tiempos, donde se encuentran diversas piezas de distinta naturaleza, niveles, ángulos, planos y perspectivas que se tienen que ir relacionando, organizando, sistematizando y sintetizando para aprehender la realidad y poder transformarla (Hutchins, 1995; Norman, 1991; Lave, 1993).

En este caso, también podemos encontrar una importante y estrecha relación con el lenguaje, no se encuentra localizado en zonas específicas del sujeto, sino que está distribuido tanto en el contexto sociocultural como físico de las comunidades de aprendizaje enseñanza; con esto se quiere decir que, el saber no es propiedad única de la mente de un individuo sino que también forma parte de la mente colectiva, aquella social, cultural y naturalmente distribuida. El aprendizaje viene a ser la internalización de estos metadiscursos a través de procesos interactivos de comunicación en determinadas regiones, circunstancias y tiempos específicos.

Las características distributivas del lenguaje están representadas o se manifiestan además de los espacios y planos ya especificados, en la ejecución o niveles de realización en los que se lleva a cabo: material u objetos concretos, plasmado o mediante representaciones, perceptual o pensamiento por imágenes, verbal o a través de diálogos externos; y mental o lenguaje interno – interiorización propiamente dicha (Fariñas, 2004; Zinchenko; Galperin).

1.3.5. Cognición crítica

Constructo teórico complejo y amplio que abarca, por lo menos, seis aspectos o componentes centrales: las acciones conscientes e inconscientes consideradas por la teoría de la actividad y la cognición situada; el ámbito sociocultural donde se desarrollan los procesos de aprendizaje enseñanza; el funcionamiento cerebral que posibilita una selección significativa de la realidad circundante; la reflexión crítica viabilizada a través de procesos interactivos, cuyo medio por excelencia es la comunicación; los distintos elementos, factores y relaciones donde se encuentran distribuidos conocimientos y saberes y que son aprehendidos por las relaciones que se generan entre los sujetos cognoscentes y los artefactos de conocimiento – medios y recursos para tal fin–; la construcción social del conocimiento donde los participantes aventajados colaboran con los que requieren mayor apoyo, mediante procesos comunicativos óptimos para tal efecto. Dos investigadores que vienen del mundo de las matemáticas y que han trabajado intensamente en lo que respecta a procesos de aprendizaje enseñanza basados en la cognición crítica son Mora (2006) y Reverand (2003, 2005).

1.3.6. Construcción compartida de sentidos y significados socioindividuales

Este es un concepto desarrollado a partir de lo que se considera es la esencia del *constructivismo social* que planteamos porque permite no confundirnos con la teoría constructivista en el campo educativo; al que por supuesto no se refiere, y aprehende con mayor exactitud el hecho de que el aprendizaje es resultado de la interacción entre sujetos que no siendo iguales, sino diversos, se ayudan para la construcción de significados. Los más avanzados a los menos mediante procesos comunicativos acordes al entendimiento entre unos y otros, que es precisamente lo que se quiere significar. Además, trata de eliminar el individualismo radical, extremo y egoísta de otras posiciones de carácter constructivista que consideran que los sujetos deben edificar sus conocimientos sobre la base de sus propias características, capacidades, actitudes y aptitudes, de manera totalmente aislada e independiente de su medio sociocultural.

Desde luego, son las personas las que construyen sus propios conocimientos pero en una relación biunívoca con su contexto social e incluso natural. La interiorización y exteriorización que son actividades metacognitivas fundamentales en la aprehensión de saberes, son producto de la interacción e interrelación constante e indisoluble entre sujeto y sociedad; entonces, la construcción de conocimientos jamás puede ser un hecho individual, sino más bien una realidad grupal, de conjunto, de equipo, de comunidades de aprendizaje enseñanza.

Desde luego, el carácter comunitario hasta aquí expuesto sobre las teorías de aprendizaje crítico reflexivas, no desdice, contradice, ni desmerece el hecho de que cada sujeto sea único y presente características y cualidades propias que tengan y deban ser consideradas en su trabajo conjunto y recíproco con sus pares y guías educativas. Precisamente, a continuación desarrollamos algunos importantes aportes de la psicología para lo que hemos propuesto como educación comunitaria crítico reflexiva, en ellos, indiscutiblemente se cruzan y trenzan los planos subjetivos y sociales de la humanidad.

2. Algunos criterios relevantes de la psicología para la educación comunitaria crítico reflexiva

En términos amplios y generales, el estudio del comportamiento humano in extenso puede aportar elementos de enorme valía a una educación comunitaria crítico reflexiva; sin embargo, en el presente estudio se plantean algunos elementos significativos tanto desarrollados por una disciplina en construcción dentro de esta ciencia, la psicología comunitaria como otro paradigma teórico que se ha venido realizando también en el campo de la psicología social, concretamente el de las representaciones sociales.

2.1. La psicología comunitaria

Muchas veces, esta disciplina es designada con otros nombres como “psicología social comunitaria”, por su origen o nacimiento, “educación social comunitaria”, “trabajo social comunitario”, “desarrollo de la comunidad” e “intervención comunitaria”, entre los más importantes (Landaeta, 2011). Aporta a la educación comunitaria crítico reflexiva con el propósito de viabilizar y fortalecer la organización de la comunidad ubicando a ésta como el eje vertebrador de su enfoque teórico práctico.

Se entiende por comunitario al conjunto de seres humanos que se desarrollan en un mismo espacio geográfico unidos por intereses e identidades comunes, por lo que los elementos constitutivos de la comunidad serían precisamente territorio, población, necesidades, sentido de pertenencia; además, recursos (Marchiani en Landaeta, 2011). Desde esta perspectiva, existe la posibilidad de visualizar comunidades muy abarcadoras como todas las personas de un país, una región, un continente o incluso el planeta, hasta muy específicas como los habitantes de una zona, un barrio o también un manzano en determinada ciudad. Con fines operativos, la psicología comunitaria prefiere llevar a cabo delimitaciones más precisas ubicando contextos en lo que se materializan interrelaciones e interacciones directas entre sujetos y recursos.

En este sentido, la psicología comunitaria “es una disciplina científica de las ciencias psicológicas que nos dan la oportunidad de realizar estudios sobre las comunidades” (Illescas, 2006: 3) a través de tres criterios que la orientan

... el primero, la relatividad cultural; el segundo, la diversidad humana y el derecho de la gente a acceder a los recursos de la sociedad y elegir sus metas y estilo de vida; el tercer postulado se refiere a la ecología o ajuste de personas y ambiente en el que se destaca el social como determinante del bienestar humano. (Rappaport en Illescas, 2006: 3)

Entre los conceptos centrales de la disciplina encontramos los de “internalización cultural, globalización, poder y empoderación compartido, liderazgo comprometido, construcción de identidades culturales y saberes, valores compartidos, subcultura, práctica sistematizada, memorias históricas, subjetividad objetivada” (Illescas, 2006: 2), todos estos coincidentes con los del paradigma socio crítico de los procesos de aprendizaje enseñanza, necesarios para una educación comunitaria crítico reflexiva. También, entre sus características se apunta que “se acoge principalmente, al paradigma sociocrítico”; además de su interdisciplinaridad, carácter aplicado y social, búsqueda de alternativas para transformar la realidad de las comunidades y adscrita a la praxis social (Illescas, 2006: 4).

El representante colombiano de la psicología comunitaria, Carlos Arango, percibe que esta disciplina psicológica está influida por la Investigación Acción Participativa (IAP), la teología de la liberación y la educación popular (en Illescas, 2006: 6); y para

el Mexicano, Eduardo Almeida, este campo de estudio representa la contribución de “un nuevo paradigma, para comprender el mundo actual a partir de los aportes de las Ciencias Sociales y consecuentemente reestructurar el concepto de ‘comunidad’ a partir de tres temáticas que se han investigado en forma aislada, sin integrarse en un corpus teórico: interacción, conflicto y utopía” (en Illescas, 2006: 7).

Indudablemente, la educación comunitaria crítico reflexiva puede; muy bien, nutrirse de la experiencia práctica que en su corta existencia ha venido madurando la psicología comunitaria, la manera concreta en la que ha podido viabilizar procesos educativos significativos al interior de las comunidades, algunos de los criterios operativos de su actividad son los que desarrollaremos a continuación.

2.1.1. Agentes comunitarios o mediadores sociales

Son agentes de cambio o transformación al interior de las comunidades, desde los psicólogos sociales que trabajan activamente en ellas, hasta personas que forman parte de alguna institución comunal y mantienen una relación cotidiana con algún sector de su población. Son voluntarios, practicantes o trabajadores que conocen de manera cercana y profunda la realidad del sector con el que interactúan y de la comunidad en general, lo que permite formarlos de manera especializada para que trabajen en equipos y viabilicen la coordinación interinstitucional respondiendo con alternativas y soluciones a las problemáticas psico-socio-educativas que se consideren necesarias y de interés al interior de los grupos de participantes (Landaeta, 2011).

2.1.2. Diagnóstico comunitario

El conocimiento de una comunidad tiene que tener como fundamento la actuación por lo que no se trataría de saber únicamente que es lo que pasa sino también como se lo puede remediar, que hacer al respecto. Para Landaeta, psicólogo social comunitario boliviano es

una descripción de forma sistematizada y elaborada para la comprensión y entendimiento profundo de la realidad de una comunidad, esto con el fin de que pueda servir de base, de fundamento o matriz para la elaboración y estructuración de planes, programas o proyectos de intervención, además para que pueda ser utilizada para la selección pertinente de estrategias de acción. En este sentido, todo diagnóstico socio comunitario debe expresar una situación inicial existente que se pretende cambiar, modificar, mediante la implementación de un proyecto, el cual debe estar dirigido al logro de un determinado objetivo. (2011)

El diagnóstico comunitario se constituye como un instrumento tanto de análisis como de síntesis que necesariamente debe viabilizar una adecuada, pertinente y

oportuna contextualización de la problemática a intervenir en un futuro, para ello tiene que cumplir con ciertos requisitos como el de incluir toda la información relevante al respecto; emplear un lenguaje claro, objetivo, sencillo y comprensible mediante esquemas y/o gráficos; ubicar y describir con precisión todas y cada una de las dimensiones que la constituyen; y llevarlo a cabo en el momento preciso y oportuno para poder tomar decisiones de actuación al respecto.

Dentro de las metodologías más empleadas tenemos las de la IAP, cuyo basamento es el de aprender haciendo; la observación participante, para conocer y profundizar sobre valores, costumbres y comportamientos; procedimientos rápidos de apropiación, a partir de encuestas; diagnóstico rápido participativo que motiva a los participantes para explorar, analizar y evaluar debilidades y fortalezas comunitarias; y los grupos de discusión, a través de la reunión de un grupo pequeño de representantes de la comunidad para que dialoguen sobre el tema de interés investigativo, el problema que hace relevante un diagnóstico. El resultado tiene que permitir comprender el por qué de este, las causas y sus efectos, cuáles son posibles recursos y medios para contrarrestarlo, jerarquización de las prioridades, estrategias de intervención y factores favorables para la misma (Landaeta, 2011).

2.1.3. Educación sociocomunitaria como metodología de intervención

La psicología comunitaria hace verbo de la educación comunitaria porque es su metodología por excelencia. Ubica factores de protección como comunidades integradoras, pertenencia a grupos variados, capacidades individuales para la interacción social, autoestima, valores sociales, participación, entre otros, para trabajarlos socialmente, fuera de los espacios tradicionales como el de la familia o la escuela considerando los procesos de aprendizaje enseñanza de manera integral y facilitando un papel activo de los educandos (Landaeta, 2011).

Entre las principales variables que desde este tipo de educación puede trabajarse; los psicólogos comunitarios ubican dentro del eje de formación individual; las de desarrollo personal como la autoestima, habilidades para tomar decisiones y resolver problemas; y las de desarrollo interpersonal como asertividad, empatía, autonomía personal frente al grupo -distinguir las presiones positivas de las negativas- y la resolución de los conflictos interpersonales; también los valores prosociales como el de la participación, coeducación, interculturalidad y el tiempo libre bien empleado (Landaeta, 2011).

En el eje de desarrollo comunitario, la capacidad de las organizaciones para el análisis de la realidad -diagnóstico-, programación de sus actuaciones -objetivos y metodologías-, evaluación de sus procesos y resultados, tipo de comunicación externa e interna -coordinación-, tipo de coordinación interna y de trabajo en equipo -articular la participación-, tipo de coordinación externa -conexión entre

los diferentes recursos de una comunidad, generando relaciones cooperativas que favorecen el desarrollo comunitario- (Landaeta, 2011).

2.1.3.1 La animación sociocultural

Ventosa (2010) la define como:

Metodología de intervención socio-comunitaria con la que se busca capacitar a los individuos y grupos para que se conviertan en agentes activos de su propia formación y, gracias a esa formación, aumentar su autonomía e incidir en el desarrollo de la comunidad. Se trata de capacitar a los grupos para que sean conscientes de su propia situación y para que tomen sus propias decisiones para tratar de cambiarla.

La animación sociocultural (ASC) es una pauta metodológica estratégica para la movilización de las comunidades esperando que se involucren activamente en proyectos de desarrollo y transformación de las realidades adversas o que generan inconformidad en las mismas. Sus espacios por excelencia son la cultura como medio de intervención a través de actividades artísticas que desarrollan la expresión, creatividad y formación cultural; sociedad como ámbito de intervención para la promoción asociativa y el desarrollo comunitario; y educación como finalidad generadora de ideas y motivadora del aprendizaje del y en el tiempo libre de los participantes (Ventosa, 2010).

Dos elementos clave son la participación como didáctica y el voluntariado como expresión de solidaridad, justicia y equidad social teniendo que materializarse tres condiciones sine quibus, vocación de servicio, formación permanente y mantención de la actitud, aptitud y trabajo (Landaeta, 2011).

La participación trasciende distintos niveles de entrega y compromiso, según se va aprendiendo y aprehendiendo con mayor solvencia y profundidad esta dinámica característica de la naturaleza gregaria de la especie humana. Un cuadro descriptivo de las características y dinámicas que son propias de esta cualidad comunitaria son sintetizadas adecuadamente por Landaeta (2011) en el siguiente cuadro:

	PARTICIPACIÓN	CARACTERÍSTICAS	ACTUACIONES	
1	INFORMACIÓN	Se informa del proyecto a la comunidad	Campañas de publicidad, sesiones informativas	
2	ANÁLISIS	La población informada recibe y estudia el proyecto	Estimación de barreras y resistencias, sondeos	
3	VALORACIÓN	La población acepta y valora críticamente el proyecto, inicia la participación activa de la población	Encuestas de opinión, debates, asambleas	
4	INICIATIVA	La población propone acciones y aporta ideas a través de sus grupos, inicio de la apropiación del proyecto	Encuentros, reuniones, jornadas intergrupales	
5	COMPROMISO	5.1. APOYO Y COLABORACIÓN	Los colectivos locales colaboran coyunturalmente con el proyecto	Asistencia puntual o extraordinaria a reuniones y comisiones de trabajo
		5.2. COOPERACIÓN	Los grupos cooperan con la organización en el proyecto. Corresponsabilidad en las acciones	Establecimiento de acuerdos, reparto de funciones y tareas
		5.3. GESTIÓN DELEGADA	Los grupos gestionan el proyecto bajo tutela, y supervisión de la Organización promotora	Firma de convenio de gestión entre la Organización y los grupos
		5.4. AUTOGESTIÓN	Gestión autónoma del proyecto por los grupos locales constituidos en sociedad	Constitución de cooperativas, microempresas, asociaciones

El espíritu de trabajar por proyectos esta relacionado con la naturaleza investigativa del ser humano, esencial en términos educativos y con el método por proyectos que ha sido altamente convocado por educadores con visión crítica, reflexiva y transformadora en la región y el mundo. Por su puesto, es un aporte muy importante a lo que en el presente articulo llamamos educación comunitaria crítico reflexiva.

2.2. Representaciones sociales en la educación comunitaria

Desde la perspectiva de Jodelet, una de las primeras investigadoras que introdujera este paradigma teórico en América Latina siguiendo a su creador Serge Moscovici,

... las representaciones sociales conciernen al conocimiento del sentido común, que se pone a disposición en la experiencia cotidiana; son programas

de percepción, construcciones con estatus de teoría ingenua, que sirven de guía para la acción e instrumento de lectura de la realidad; sistemas de significaciones que permiten interpretar el curso de los acontecimientos y las relaciones sociales; que expresan la relación que los individuos y los grupos mantienen con el mundo y los otros; que son forjadas en la interacción y el contacto con los discursos que circulan en el espacio público; que están inscritas en el lenguaje y las prácticas; y que funcionan como un lenguaje en razón de su función simbólica y de los marcos que proporcionan para codificar y categorizar lo que compone el universo de la vida. (2000: 10)

Tratando de simplificar y sintetizar este instrumento de análisis psicosocial de la ciencia del comportamiento humano diríamos que una representación social es una construcción categorial cargada de pensamiento y afectividad, su estudio permite comprender las estructuras de pensamiento de una comunidad que definen su vida emocional y determinan su acción cotidiana. Una educación comunitaria crítica reflexiva debe considerar las representaciones sociales de los pueblos de dos maneras, entrelazando sus procesos de aprendizaje enseñanza con ellas porque son los “conocimientos previos” a través de los cuales las personas generan nuevos saberes y, porque la transformación y el cambio social; propósito de este tipo de educación comunitaria, solo se puede conseguir a partir de la deconstrucción (no en sentido postmoderno sino crítico) de las estructuras mentales de la gente, constituidas a partir de sus representaciones sociales de mundo y reconstruirlas (o reeducarlas), es decir, hay que apostar por la propuesta de Baró “desenmascarar el sentido común que justifica y viabiliza subjetivamente la opresión de los pueblos” (En Banchs y Lozada, 2000: 101).

Banchs, percibe esta posibilidad cuando expresa que en su “... opinión, y volviendo a la relación entre teoría e identidad, indagar en lo que concierne a la memoria social, los tipos de relaciones sociales dando pie a diversos tipos de representaciones, los temas, lo inconsciente” le parece “... nociones interesantes para trabajar las resistencias al cambio y para facilitar la inducción hacia la construcción de identidades menos alienantes y más orientadas hacia el placer y el querer que hacia la acusación y el deber ser” (1999: 13). Desde un proyecto educativo comunitario crítico reflexivo relacionamos este criterio con la necesidad de contextualizar, situar el aprendizaje, por lo que concordamos con Moscovici cuando en 1993 afirma que:

es imprescindible hacer surgir una psicología social que no estudie la cultura en general, sino nuestra cultura en una situación histórica concreta y con una finalidad histórica propia. En otras palabras, una psicología social que amplie su horizonte de investigación para estar suficientemente cerca de la realidad del momento y que, al igual que cualquier ciencia importante tenga el valor de declarar sus fines y de tomar posición. (en Banchs y Lozada, 2000: 103)

No menos importante es el hecho de que si bien la educación comunitaria tiene que responder a las necesidades, intereses y expectativas de pueblos específicos, que presentan determinadas características y visiones de mundo aquí y ahora;

estas perspectivas sociales están arraigadas en toda una tradición histórica que los ha constituido en el presente, en lo que son y hacia dónde se dirigen, por ello, también es muy importante entrecruzar y entrelazar la contextualización de la enseñanza aprendizaje con lo ancestral. Este instrumento teórico práctico, el de las representaciones sociales (RS), lo permite en gran medida.

El estudio psicosociológico de la construcción del conocimiento, se sitúa en el presente de los discursos, las prácticas y las representaciones, integrando la consideración de sus génesis y su arraigo en el pasado. Esta articulación de lo social, lo cultural y lo histórico en el enfoque del sentido común y de su puesta en obra por los individuos o en la interacción, parece igualmente necesario cuando se consideran los límites que el análisis de una situación social concreta impone a la aplicación de un enfoque de la construcción de mundos sociales fundada en la interacción (Jodelet, 2000: 22).

Con fines descolonizadores es importante considerar desde una posición crítica y reflexiva que la investigación de las representaciones sociales en América Latina supuso una respuesta alternativa a la hegemonía de la visión norteamericana en la psicología social, y en la actualidad también refuta la nueva corriente socioconstruccionista, que elude la necesidad transformadora de las estructuras sociales y la responsabilidad de tomar una posición científica en nuestra región. Banchs y Lozada en su artículo *Representaciones sociales en Venezuela: la apuesta al cambio* evidencian la primera aseveración de la siguiente manera

La introducción de las representaciones sociales en Venezuela, como en buena parte de otros países, vino entonces a romper la hegemonía que la psicología social estadounidense venía ejerciendo en el ámbito de la disciplina. Desde 1981 la teoría comienza a formar parte de los programas de estudio, primero de la Maestría en Psicología Social de la UCV, luego de los programas del pregrado de la Escuela de Psicología de esa misma universidad, y posteriormente de programas de esa y otras asignaturas en otras Escuelas de Psicología, Sociología, Trabajo Social de esa y otras Universidades del país...

Sin embargo, es desde 1984, y desde la Escuela de Psicología UCV, que comienzan a realizarse una serie de estudios sistemáticos, a través de tesis de grado, bajo la perspectiva de las representaciones sociales. (2000: 92 y 93)

2.2.1. Objetos sociales para el estudio comunitario crítico reflexivo

Desde la perspectiva de las RS cualquier construcción compartida de sentidos y significados puede ser un objeto de estudio siempre que los procesos subjetivos se piensen, sientan y vivan como realidades objetivas; es decir, que el sentido común se haya impuesto sobre la conciencia colectiva y se presente como realidad ordenada y objetivizada en términos espacio temporales y sociales. Estos “sistemas cognitivos” priorizan y jerarquizan tópicos importantes de la cotidianidad de los sujetos,

posibilitan su interpretación y toma de posición respecto a ellos; lo que podemos relacionar con los Temas Generadores de Aprendizaje Enseñanza (TGAE) a través de cuya investigación interdisciplinar se construyen nuevos conocimientos desde una perspectiva socio crítica. La comunidad escoge y procesa los TGAE, no sólo desde la nueva información con la que se pone en contacto, sino a partir sus RS de mundo, de la vida cotidiana que es lo que se tiene establecido como realidad (que no es lo mismo que real porque implica una aprehensión intersubjetiva inevitable y característica de la naturaleza humana). Ella es la idea que se tiene de lo real, la manera con la que se cuenta para representarlo –simbolizarlo- (Barrios, 2011); aquí se encuentra la importancia del trenzado entre TGAE y objeto social (OS) desde las RS, son éstas las que en la comunidad establecen los tópicos importantes a trabajar y una educación comunitaria crítico reflexiva, desde la perspectiva que manejamos en el presente artículo, debe ubicar los TGAE en y con la comunidad.

2.2.2. La dialéctica

Moscovici, padre y eje central de las representaciones sociales, destaca la importancia de relacionar tres elementos para poder inferir efectos o síntesis explicativas. En el caso de lo real cuya imagen es la realidad que vivimos como verdad, existen tres componentes fundamentales, él ya mencionado, lo simbolizado y el imaginario. Cuando lo real se simboliza deja de ser real y llega a ser imaginario (Barrios, 2011).

Banchs (1988) refiriéndose a Moscovici propone un salto cualitativo a favor del estudio de las RS respecto a la cognición social cuando explica que emprender el estudio de ellas es analizar a las personas en su contexto, preocupándose por sus propias realidades; lo que implica investigativamente pasar de un plano individual a otro colectivo, unir la separación entre contenidos y procesos del pensamiento social, y pensar nuevos modelos de construcción del conocimiento. Moscovici es quien aporta grandemente, desde su perspectiva; sobre todo, en el último requerimiento, porque supera todos los anteriores enfoques, el objetivista o mecanicista, el subjetivista o idealista, incluso el interaccional dialéctico – en el que el conocimiento es producto de una relación diádica entre sujeto y objeto–, con su modelo triádico que explica y sistematiza los procesos de interacción social en un relación de tres vértices que representan al sujeto, objeto y “alter” – comunidad –, lo que implica ver hacia el grupo, cómo se estructura y funciona. Este planteamiento se centra en la interrelación sujeto – otros sujetos porque las otras y los otros son mediadoras y mediadores del proceso de construcción del conocimiento, la relación de ellas y ellos con el objeto físico, real, imaginario o social es lo que hace posible la edificación de significados (en Barrios, 2011).

Relacionando el modelo triádico con el aspecto antecedente – OS – y el sucesivo – realidad social – en términos de construcción de saberes podemos establecer que

es muy sesgado que únicamente el sujeto se relacione con el objeto porque se trata de una sola mirada aunque mediada, por esto es mejor analizarlo y explicarlo desde “el filtro” de lo social que implica reconocer y no crear la visión (Barrios, 2011). Es en la comunidad y con la comunidad que se tiene que investigar cómo se representa la realidad – el objeto de estudio –. Esta reflexión se relaciona incuestionablemente con la propuesta de construcción compartida de conocimientos de la investigación acción participativa – IAP – y de convertir a todo educando y educador en un investigador (Mora, 2010).

2.2.3. Realidad social

Desde la perspectiva de las RS se trata de considerar los procesos subjetivos como realidades objetivas, las cosas que afectan a las personas – les producen un afecto – generan aquellas porque ordenan, sistematizan, ontogenizan (atribuyen espacialidad, temporalidad, corporeidad y mundaneidad) la información caótica que llega a las personas y que éstas la secuencian para vivir sus existencias en comunidad. Precisamente, la asunción de lo subjetivo como objetivo, “como real” es la realidad social. Adhesión de los sujetos a categorías sociales y su adscripción a grupos es lo que la define, son fuerza que impactan en la esquematización mental individual produciendo visiones compartidas e interpretaciones similares. En este sentido, la realidad social es una construcción intersubjetiva mediante procesos de interacción y comunicación (lenguajes) que conforman un mundo compartido (Barrios, 2011). Esto solventa y respalda grandemente el criterio de una educación comunitaria porque es en la realidad social donde se producen pensamientos, creencias, valores, normas, ideas, sentimientos humanos desde los cuales se toman posiciones y se actúa, para que estas acciones sean transformadoras hay que develar la naturaleza subjetiva de lo objetivo y cambiar aquellas estructuras mentales que causan insatisfacción, marginalidad y exclusión para que el comportamiento de las personas siga nuevos rumbos.

En términos educativos comunitarios también hay que tener presente que existe una verdad para cada contexto, no una universal única. La realidad inicialmente es social, después es transferida al grupo y luego pasa a ser subjetiva. Es decir que, primero se cuenta con un modelo que es compartido – “el gran otro social” que se interrelaciona con la persona –y luego se internaliza como individual; el ser humano nos permite observar lo social y en él se encuentra el sujeto. La realidad es el otro cultural que se refleja a través de muchas características propias al grupo y la subjetividad es su expresión singular y particular, un “otro semejante” pero en el que se pueden ubicar las divergencias (Barrios, 2011). Esta compleja e inseparable relación entre lo social e individual debería ser aprehendida y reflexionada en los procesos de aprendizaje enseñanza comunitarios que buscan el cambio porque no sólo en el conjunto sino también en cada persona está la esencia transformadora por su especificidad divergente.

Aquello último no quiere decir obviamente reducir la realidad social al pensamiento, afectividad y conducta individual porque siguiendo a Banchs (1988) las cogniciones personales no son independientes de las situaciones y circunstancias sociales, culturales e históricas en las que los sujetos se desarrollan; por otra parte, el estudio de las RS trascendió los cognitivos, con base en la misma psicóloga social (1994), cuando superó el mero interés por identificar los mecanismos mentales individuales para procesar información por comprender la medida en que ellos materializan los arraigos culturales de una comunidad, la posición que se ocupa en ella y el momento histórico en el que se vive (en Barrios, 2011).

Conclusiones

Una educación comunitaria que realmente contribuya a la transformación de esquemas tradicionales colonizadores, inequitativos, injustos y marginadores tiene que ser crítica y reflexiva. Tanto el paradigma socio crítico como la psicología social comunitaria y las representaciones sociales presentan importantes elementos para solventar, profundizar y reforzar esta alternativa de aprendizaje enseñanza estrechamente relacionada con la realidad de nuestros pueblos.

El artículo ha pretendido contribuir en este sentido presentando y reflexionando algunos de los aportes más significativos de las teorías anteriormente señaladas, mismas que se nutren de importantes investigaciones y prácticas que viabilizan el encuentro de la sistematización argumentativa con la realidad. Principalmente ha trabajado con mayor extensión los de la teoría socio crítica en relación a algunos elementos relevantes de la psicología social que les son pertinentes, adecuados y oportunos en el armado preliminar de un perfil de lo que se quiere impulsar a considerar y discutir, una educación comunitaria pero crítica y reflexiva considerando la esencia y naturaleza social e individual de los seres humanos con un proyecto transformador hacia la descolonización, igualdad, equidad, justicia y vivir bien. En futuros trabajos sobre este tema se ampliará y profundizará las importantes y significativas contribuciones de la psicología a este proyecto educativo de gran trascendencia para los países de la región y el mundo, siempre en relación al paradigma que nos permite reflexionar y cambiar las realidades, el socio crítico.

Los aportes desarrollados respecto a la perspectiva socio crítica de los procesos de aprendizaje enseñanza (PAE) nos permiten señalar la necesidad de que los participantes en procesos de educación comunitaria socio crítica se vuelvan investigadores de temáticas significativas, pues, el comportamiento activo, sobre todo, analítico, crítico y reflexivo y la conformación de grupos de diálogo y colaboración en tales tareas es fundamental para un aprendizaje significativo que sólo se posibilita, en su máxima expresión, a través de la auténtica investigación que no se limita a describir “confiable”, “certera” y “reproduciblemente” los fenómenos; sino

que trata de comprenderlos e interpretarlos mediante la respuesta a interrogantes del cómo, el por qué, el para qué, donde se precisa, necesariamente, de apreciaciones no sólo cuantitativas, sino esencialmente cualitativas (además de lo desarrollado en este artículo, para profundizar sobre la importancia de la investigación en la construcción de elevados grados de conocimientos conjunto se pueden consultar autores como Mora, 2006 y 2010; Wagenschein, 1965; Bowen y Hobson, 1999; Filho, 2002; Linke, 2002; Oberliesen, 2002. Acerca de la constitución de equipos reflexivos a Obolenski y Meyer, 2003. Respecto a la necesidad de un comportamiento activo para el aprendizaje, Mora, 2004 y 2005; Obolenski, 1998; Lander, 2005).

La investigación de TGAE en comunidades contribuye a viabilizar una parte importante de la esencia de la naturaleza vinculatoria entre saberes ancestrales y populares y conocimientos formalizados científica y académicamente de este proyecto educativo; además, los altos niveles de comprensión y concienciación se logran cuando se consideran a los sujetos como portadores de expectativas, inquietudes, temores, destrezas, capacidades y habilidades y a las sociedades como los ambientes de aprendizaje con características, condiciones y problemáticas a resolver de manera conjunta. Todo docente, maestro, profesor, facilitador, guía, como se le quiera llamar, puede posibilitar y potenciar aprendizajes significativos en los estudiantes o participantes si trabaja sobre la base de fundamentos, principios, criterios, medios, ambientes, espacios, recursos y materiales significativos, entre otros, que sean útiles, presenten importancia y sean aptos para una formación crítico reflexiva. Se requiere de prácticas educativas integradoras para la auténtica internalización del mundo que nos rodea (Torres, 1998).

Desde la psicología comunitaria son evidentes las coincidencias en relación a los aportes presentados, esta también destaca la participación y el rol protagónico que deben asumir los diferentes actores y la forma más adecuada de mediar socialmente, cómo los facilitadores de estos procesos tienen que actuar para motivar la acción compartida en la construcción de conocimientos a partir de un diagnóstico certero de las verdaderas necesidades y expectativas de los grupos humanos y a través de la educación comunitaria como la mejor manera de viabilizar la reflexión crítica para la concienciación de las comunidades. En posteriores artículos se ampliarán estos aportes con la inclusión de los “centros comunales” que en la actualidad se desarrollan, por lo menos en cuatro zonas de la ciudad de La Paz con muy buenos resultados en lo que respecta a la organización y gestión de las potencialidades y recursos para el cambio de nuestros pueblos.

En cuanto a ciertos aportes de las representaciones sociales para una educación comunitaria crítico reflexiva tanto la breve discusión de los objetos sociales como de la realidad social permiten visualizar significativos criterios para este proyecto educativo que también tiene raíces altamente coincidentes con el paradigma socio crítico, pero haremos especial hincapié en los aportes del modelo triádico.

Podríamos concluir que una perspectiva psicopedagógica adecuada, pertinente y oportuna para constituir la metodología de trabajo educativo comunitario esperando sea crítica y reflexiva, tendría que articular los vértices que hacen a los TGAE con los conocimientos provenientes de la educación académico científica y los saberes de la comunidad mediados por procesos investigativos de naturaleza IAP; desde la arista de la naturaleza humana, se trataría de relacionar las cogniciones con las afectividades y las tendencias comportamentales de las personas y sociedades; y a partir de un enfoque didáctico procurando la interacción entre criterios, sus imágenes y los ejemplos que les son apropiados. Todos estos planos y niveles de entrecruzados educativos comunitarios crítico reflexivos son posibles de visualizar y constituir a través de la interacción de los elementos desarrollados con anterioridad.

Bolivia está apostando desde lo educativo por una educación comunitaria productiva y este último concepto que no ha sido motivo del presente trabajo también puede ser reflexionado con base en los puntos desarrollados a lo largo del artículo porque la producción tiene que ser analizada y viabilizada desde una vertiente crítica que además contemple la esencia biopsicosocial de las personas. Para ser desarrollada desde un plano educativo tiene que trenzarla con los conocimientos formales y educativos en un ángulo y las necesidades y expectativas reales – contextuales – en el otro, por lo que tanto la perspectiva triádica como todos los otros aspectos presentados, le son igualmente pertinentes y oportunos.

Finalmente, las personas involucradas con la investigación educativa en el país, tenemos que contribuir para aportar científica y positivamente a los cambios que se están queriendo viabilizar, para que los mismos conquisten los buenos propósitos que los motivan, entre ellos el de brindar a las nuevas generaciones una educación revolucionaria que impulse comunidades donde el vivir bien y la emancipación sean una realidad socialmente compartida; en este sentido, el constituir una pequeña sistematización y reflexión de algunos de los factores que la podrían dirigir por el ámbito de la crítica y la reflexión, es una manera modesta pero concreta de coadyuvar en esta ardua tarea que recién empieza pero que tiene enormes posibilidades si se vuelve parte de todas nuestras voluntades.

Bibliografía

- Álvarez y Del Río.** (1990). Educación y desarrollo: la teoría de Vygotsky y la zona de desarrollo próximo. En: C. Coll; A Marchesi; J. Palacios (coords.). Desarrollo psicológico y educación. Vol. II. Madrid: Alianza, 93 – 119.
- Banchs, M.** (1999). Representaciones sociales, memoria social e identidad de genero. Simposium del Genero Renovado a la Psicología. XVII Congreso Iberoamericano de Psicología. Escuela de Psicología. UCV. Caracas.
- Banchs.** (1994). La psicología social tiene que superar la identificación de los mecanismos mentales individuales a través de los arraigos culturales. En Barrios.

- (2011). Catedra Relaciones Intergrupales y Conductas Colectivas. Segundo Semestre Gestion 2011. Universidad Mayor de San Andrés.
- Banchs.** (1988). Salto cualitativo de los estudios de cognición social a los de representaciones sociales. En Barrios. (2011). Cátedra Relaciones Intergrupales y Conductas Colectivas. Segundo Semestre Gestion 2011. Universidad Mayor de San Andres.
- Banchs.** (1988). Las cogniciones sociales son producto de las situaciones y circunstancias sociales, culturales e históricas en las que los sujetos se desarrollan. En Barrios. (2011). Catedra Relaciones Intergrupales y Conductas Colectivas. Segundo Semestre Gestión 2011. Universidad Mayor de San Andres.
- Banchs y Lozada.** (2000). *Representaciones sociales en Venezuela: la apuesta al cambio*. En Denise Jodelet y Alfredo Guerrero (Coordinadores). Estudios en representaciones sociales. Universidad Autónoma de México. Facultad de Psicología. México.
- Baro.** (2000). Desenmascarar el sentido común. En **Banchs y Lozada.** *Representaciones sociales en Venezuela: la apuesta al cambio*. En Denise Jodelet y Alfredo Guerrero (Coordinadores). Estudios en representaciones sociales. Universidad Autónoma de México. Facultad de Psicología. México.
- Barrios.** (2011). Cátedra Relaciones Intergrupales y Conductas Colectivas. Segundo Semestre Gestión 2011. Universidad Mayor de San Andrés.
- Bereiter, C.** (1997). Educación situada y la forma de viabilizarla. En: D. Kirshner y J. A. Whitson (Eds.), *Cognición situada. Sociedad, semiótica y perspectivas psicológicas* (Pp. 281 – 300). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Bernstein, B.** (1998). *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Madrid. Editorial Morata.
- Bowen, J. y Hobson, P.** (1999). *Teorías de la educación. Innovaciones en el pensamiento educativo occidental*. Ciudad de México: Editorial Limusa.
- Bruner, J.** (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Barcelona: Visor.
- Bruner, J.** (1988). *Desarrollo cognitivo y educación*. Madrid: Morata.
- Bruner, J.** (1987). *La importancia de la educación*. Buenos Aires: Paidós.
- Chaiklin, S. y Lave, J.** (2001). *Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Chomsky, N.** (2001). *La (des) educación*. Barcelona: Síntesis.
- Chomsky, N.** (1991). *Lenguaje, sociedad y cognición*. México: Trillas.
- Cole, M.** (1999). *Psicología cultural*. Madrid: Ediciones Morata.
- Cole y Engeström** (1997). *Investigación participativa y neurodidáctica*.
- Cole y Jeans** (1986). *Investigación crítica y participación*.

- Cole, M. y Scribner, S.** (1977). Cultura y pensamiento. Relación de los procesos cognoscitivos con la cultura. México: Editorial Limusa.
- Colectivo de autores cubanos.** (2000). Psicología para educadores. Habana: Pueblo y Educación.
- Colectivo de autores cubanos.** (1995). Psicología para educadores. Habana: Pueblo y Educación.
- Damasio, A.** (2004). El error de Descartes. München: List Verlag.
- Daniels, H.** (2003). Vygotsky y la pedagogía. Barcelona: Paidós.
- Dewey, J.** (1995). Democracia y educación. Una introducción a la filosofía de la educación. Madrid: Ediciones Morata.
- Edwards.** (1992). Procesos investigativos críticos para didácticas transformadoras.
- Edwards y Mercer.** (1987). La investigación didáctica para una propuesta pedagógica alternativa.
- Engeström, E.** (1987). Aprender para expandirse: una teoría de la actividad para un desarrollo de la retención. Helsinki: Orienta – Konsultit.
- Fariñas, G.** (2004). Maestro. Para una didáctica del aprender a aprender. La Habana: Editorial pueblo y educación.
- Filho, L.** (2002). Introducción al estudio de la Escuela Nueva. Río de Janeiro: Editorial de la Universidad del Estado de Río de Janeiro.
- Freire, P.** (1997). Pedagogía de la autonomía. *México: Siglo XXI.*
- Freire, P.** (1993). Las invariantes pedagógicas. Barcelona: Laia.
- Freire, P.** (1973). Pedagogía del oprimido. Madrid: Siglo XXI.
- Galperin, P. Y.** (1977). El problema de la actividad en la psicología soviética. Moscú: Editorial Pedagógica.
- Habermas, J.** (1984). Ciencia y técnica como ideología. Madrid: Tecnos.
- Habermas, J.** (1981). Conocimiento e interés. Madrid: Taurus.
- Hutchins.** (1995). Método histórico y análisis lógico.
- Illescas** (2006). Primer Congreso Internacional de Psicología Comunitaria. Mexico.
- Jodelet, D.** (2000). Develando la Cultura. En Denise Jodelet y Alfredo Guerrero (Coordinadores). Estudios en representaciones sociales. Universidad Autónoma de Mexico. Facultad de Psicología. Mexico.
- Labarrere, G. y Valdivia, G.** (1988). Pedagogía. La Habana: Editorial Pueblo y Educación (impreso en Madrid, España).
- Landaeta, J.** (2011). Cátedra de Taller Social III. Segundo Semestre de la Gestión 2011. Universidad Mayor de San Andrés.

- Lander, E.** (2005). La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas. Buenos Aires: CLACSO Libros.
- Lave, J.** (1993). La cognición en la práctica. Introducción Psicología y Antropología. Barcelona, España: Paidós.
- Lave, J.** (1991). La cognición en la práctica. Madrid: Paidós.
- Leóntiev** (1987). *El desarrollo psicológico del niño en la edad preescolar*.
- Leontiev** (1986). *Sobre la formación de capacidades*. En: Antología de la psicología pedagógica y de las edades. La Habana: Ediciones Pueblo y Educación.
- Leontiev, A.** (1979). La actividad en la psicología. La Habana: La Habana Editorial.
- Leontiev, A.** (1978). Teoría psicológica de la actividad. Actividad, conciencia y personalidad. Buenos Aires: Ciencias del Hombre.
- Leontiev A. N., Luria A. R. y Vygotsky L.S.** (1973). Psicología y pedagogía. Madrid: Akal.
- Linke, J.** (Editor) (2002). Aprendizaje en la práctica. Bremen: Eine Ringvorlesung an der Universität Bremen, febrero 12.
- Luria, A.** (2000). Conciencia y lenguaje. Madrid: Editorial Visor.
- Luria, A.** (1987). Desarrollo histórico de los procesos cognitivos. Madrid: Akal.
- Luria, A.** (1979). El cerebro en acción. Barcelona – España: Editorial Fontanella.
- Luria, A.** (1977). Introducción evolucionista a la psicología. Barcelona: Editorial Fontanella.
- Marchiani** (2011). *Elementos constitutivos de la comunidad*. En Landaeta, J. Cátedra de Taller Social III. Segundo Semestre de la Gestión 2011. Universidad Mayor de San Andrés.
- McLaren, P.** (2004). *Una pedagogía de la posibilidad: reflexiones sobre la política educativa de Paulo Freire. Homenaje póstumo*. En: Ana María, Araujo Freire (coord.). La Pedagogía de la liberación de Paulo Freire. Barcelona, España: Editorial Graó.
- Moll, L. C.** (1995). Vygostky y la educación. Buenos Aires, Argentina: AIQUE.
- Moll, L.C.** (Comp.) (1993). Vygotsky y la educación. Buenos Aires, Argentina: Aique.
- Mora, D.** (2010). Hacia una educación revolucionaria. Propuestas sociocríticas a problemas didácticos, pedagógicos y curriculares. La Paz: III – CAB y Fondo Editorial Ipasme.
- Mora, D.** (2006). Aprendizaje y enseñanza en tiempos de transformación educativa. Más allá del constructivismo individualista y en búsqueda de una educación liberadora, investigativa y emancipadora. La Paz, Bolivia: Editorial Campo Iris.
- Mora, D.** (2005) (Coordinador). Didáctica crítica, educación crítica de las matemáticas y etnomatemática. Perspectivas para la transformación de la educación matemática en América Latina. La Paz, Bolivia: Editorial Campo Iris.

- Mora, D.** (2005). Didáctica crítica y educación crítica de las matemáticas. En: David Mora (Coordinador). Didáctica crítica, educación crítica de las matemáticas y etnomatemáticas. Perspectivas para la transformación de la educación matemática en América Latina. La Paz, Bolivia: Editorial Capmpo Iris.
- Mora, D.** (2004). Transformación educativa desde la perspectiva: trabajo, estudio, reflexión política e investigación. En David Mora y Rolf Oberliesen. Trabajo y educación: Jóvenes con futuro. Ideas educativas y praxis sobre el currículo, la escuela, la escuela, el aprendizaje, la enseñanza, la formación docente en un contexto internacional. La Paz, Bolivia: Campo Iris, pp. 13 – 78.
- Mora, D.** (2004). Aprendizaje y enseñanza. Proyectos y estrategias para una educación matemática del futuro. La Paz, Bolivia: Editorial Campo Iris.
- Moscovici.** (2000). Una psicología social que estudie nuestra cultura. En: Banchs y Lozada. *Representaciones sociales en Venezuela: la apuesta al cambio*. En Denise Jodelet y Alfredo Guerrero (Coordinadores). Estudios en representaciones sociales. Universidad Autonoma de Mexico. Facultad de Psicología. Mexico.
- Norman.** (1991). Investigación Acción Participativa para la educación.
- Oberliesen, R.** (2002). Aprendizaje en los procesos de evaluación. Zielsetzungen, Instrumentos. En: Linke.
- Obolenski, A. y Meyer, H.** (2003) (Eds.). Teoría y práctica del aprendizaje profesional. Bad Heilbronn.
- Obolenski.** (1998). Método histórico en la investigación científica cualitativa.
- OCDE. (2003). La comprensión del cerebro. Hacia una nueva ciencia del aprendizaje. México: Santillana. Aula XXI.
- Perkins, D.** (2003). La bañera de Arquímedes y otras historias del descubrimiento científico. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Perkins, D.** (1997). Un aula para pensar. Buenos Aires: Aique.
- Perkins, D.** (1995). La escuela inteligente. Barcelona, España: Editorial Gedisa.
- Petrovski, A. (1980). Psicología general. Manual didáctico para los institutos de pedagogía. Moscú: Editorial Progreso.
- Piaget, J.** (1983). Psicología y pedagogía. Madrid: Sarpe.
- Pinto, R. (2009). Teoría y práctica del aprendizaje basado en la neurodidáctica. La Paz, Bolivia: III – CAB.
- Pizarro, B.** (2003). Neurociencia y educación. Madrid. Editorial La Muralla.
- Popkewitz, T.** (1988). Paradigma e ideología en la investigación educativa. Madrid: Mondadori.
- Rappaport.** (2006). Tres criterios que deben orientar la psicología comunitaria. En Illescas. Primer Congreso Internacional de Psicología Comunitaria. Mexico.
- Rodríguez Rojo, M.** (1997). Hacia una didáctica crítica. Madrid: Editorial La Muralla.
- Rogoff, B.** (1990). Aprendizajes del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social. Barcelona: Paidós.

- Rornmetveitt.** (1979). Investigación psicosocial, método histórico crítico, análisis lógico e investigación acción.
- Rubinstein, S. L.** (1987). Principios de psicología general. La Habana. Ediciones Pueblo y Educación.
- Rubinstein, S. L.** (1976). El desarrollo de la psicología, principios y métodos. La Habana: Ediciones Pueblo y Educación.
- Reverand, E.** (2005). *Cognición, cultura y etnomatemática*. En Mora, D. (Ed.); Becerra, R.; Rossetti, C.; Serrano, W.; Beber, W.; Millán, L.; Vernaez, G.; Serres, Y.; Reverand, E. y Rojas, A. (2005). Didáctica crítica, educación crítica de las matemáticas y etnomatemática. Perspectivas para la transformación de la educación matemática en América Latina. La Paz – Caracas: GIDEM – Campo Iris, pp. 353 369.
- Reverand, E.** (2003). *Niveles de comprensión matemática en educación básica*. Tesis doctoral. Caracas: Universidad Central de Venezuela.
- Santamaría, A.** (2003). La interiorización como punto de encuentro entre pensamiento y lenguaje. Un debate conceptual.
- Tudge, J.** (1993). Vygotsky, la zona de desarrollo próximo y la colaboración entre pares: connotaciones para la práctica del aula. En: Luís, Moll (Comp.) Vygotsky y la educación. Connotaciones y aplicaciones de la psicología sociohistórica en la educación. Buenos Aires: Editorial Aique, pp. 187 – 208.
- Ventosa.** (2010). Definición de Animación Socio Cultural (ASC). Primer Congreso Internacional de Animación Socio Cultural. Argentina.
- Vygotsky, L. S.** (2001). Psicología pedagógica. Buenos Aires: Editorial Aique.
- Vygotsky, L. S.** (1992). Cuestiones psíquicas del aprendizaje. Münster, Hamburg.
- Vygotsky, L. S.** (1988). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. México: Grijalbo.
- Vygotsky, L. S.** (1986). Pensamiento y lenguaje. Buenos Aires: La Pleyade.
- Vygotsky, L. S.** (1982). La imaginación y el arte en la infancia. Ensayo psicológico. Madrid: Akal.
- Vygotsky, L. S.** (1972). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Barcelona: Crítica.
- Wagenschein, M.** (1965). Aprendizajes significativos. Stuttgart: Klett Verlag.
- Wenger, E.** (2001). Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad. Madrid: Editorial Paidós.
- Wertsch, J.** (1988). Vygotsky y la formación social de la mente. Buenos Aires: Ediciones Paidós.