

RETOS PARA LA PSICOLOGÍA DESPUÉS DEL CAPITALISMO

Roberto Corral Ruso

Facultad de Psicología. Universidad de La Habana

Resumen

El capitalismo no es solo un sistema económico: es además una forma de conciencia social, que supone y exige una subjetividad individualizada y mutilada, que sirva a los propósitos de la ganancia y el consumo a toda costa. Un reto importante para la psicología que intentara cambiar esta subjetividad no solo dependería del cambio del sistema económico –después de todo y según Marx, la conciencia social no se cambia automáticamente–, sino de un rediseño de la educación popular. En mi criterio sería necesario explorar y enseñar las competencias para participar y dialogar. Participar y dialogar son competencias limitadas en un sistema capitalista; en un sistema postcapitalista serían relevantes. Participar no es solo votar cada cuatro años, criticar en las calles o simplemente no aceptar un sistema político: participar supone tomar decisiones, evaluar opciones, implicarse y comprometerse con los asuntos públicos. Dialogar no es solo comunicar con otros: significa además clarificar colectivamente propósitos y sueños, aproximar posiciones, imaginar destinos en común y proponer acciones de transformación. No son acciones espontáneas de los seres humanos: son competencias que deben aprenderse para actuar en un sistema diferente.

Palabras clave: psicología, capitalismo, competencias

Abstract

Capitalism is not only an economic system: it is also a form of social consciousness, which presupposes and requires an individualized and mutilated subjectivity, which serves the purposes of profit and consumption at all costs. An important psychology to try to change this subjectivity challenge not only depend on the change of economic system –after all, and according to Marx, the social conscience is not changed automatically– but a redesign of the popular education. In my opinion it would be necessary to explore and teach the skills to participate and dialogue. Participate and dialogue are limited skills in a capitalist system; a post-capitalist system would be relevant. Participation is not only vote every four years on the streets criticize or simply not accept a political system: part involves making decisions, evaluate options, involvement and engagement with public affairs. Dialogue is not only communicate with another, also means collectively clarify goals and dreams, rapprochement, imagine destinations together and propose actions for transformation. There are spontaneous actions of human beings are skills that must be learned to act on a different system.

Keywords: psychology, capitalism, competence

Desarrollo

Una idea muy difundida en los medios públicos y especializados consiste en interpretar el capitalismo básicamente como un sistema económico. Por supuesto, se repite entre sus analistas pero también resulta frecuente entre sus críticos. Acepta que este modo de producción se refiere básicamente a la economía general, con impactos para las economías locales y personales. En cuanto al impacto sobre los seres humanos, podría pensarse que se refiere al tiempo de trabajo, y sus posibilidades de consumo a partir de los salarios y las ganancias principalmente. El sistema en sí no es cuestionado: ofrece todas las posibilidades de felicidad si las personas se atienen a sus reglas, entre ellas y la más importante, es que el tiempo de trabajo pertenece a quien lo compra. Por tanto, pareciera que el

verdadero ser humano se revela espontáneamente después del tiempo de trabajo, cuando deja de jugar las reglas del sistema y se dedica simplemente a cultivar su ser auténtico, en dependencia de sus posibilidades de consumo. Sus emociones, pasiones e intenciones más trascendentes se muestran durante el tiempo de descanso, diversión, consumo gratificante o carente. Es el tiempo de la felicidad individual.

Por supuesto, esta imagen es burda y demasiado simplista, pero de cierta manera está legitimada por la sociedad contemporánea y aceptada sin críticas por casi todos los comentaristas y público en general. Se sostiene como un concepto naturalizado por los imaginarios que circulan en las familias, las escuelas, los grupos sociales y comunitarios, el sistema jurídico, la política, los medios, etc. Por ejemplo, deja fuera del análisis que el tiempo de ocio tampoco existe al margen del sistema, que en realidad también resulta cooptado desde el mercado, el que por supuesto establece las mejores opciones de expresión y satisfacción individual de acuerdo con el precio que se pueda pagar. Temas aparentemente tan privados y personales como el cuidado de la salud, la educación de los niños, el entretenimiento, los hábitos alimenticios e higiénicos, la sexualidad, la religiosidad, los derechos humanos, el arte y cualquier otro asunto de interés personal está incluido en el sistema, a través del mercado libre o la intervención gubernamental. Nada existe –ni puede existir– fuera del sistema, que posee enormes recursos para asimilar y digerir hasta sus críticos más audaces.

El corolario de una interpretación básicamente económica es claro: si la vida resulta injusta, si demasiadas personas están excluidas del sistema y no se benefician de sus virtudes, si la situación de pobreza se extiende y no se resuelve, si las amenazas a la libre búsqueda de la felicidad se multiplican, la culpa no es del sistema, sino de algunos de sus excesos. Para mejorarlo, bastaría con cambiar algunos efectos indeseables de su aplicación (mayor acceso a la propiedad, una distribución más equilibrada de las ganancias, mayor tiempo de diversión, oportunidades de trabajo para todos, mejores ofertas de consumo, en general, las exigencias de grupos sociales como por ejemplo, los sindicatos) para extender el bienestar colectivo, que es la meta humanamente deseable. De hecho, las exigencias y esfuerzos de los más pobres parecieran encaminarse en la dirección de escalar los estamentos de los sistemas sociales y alcanzar el estatus de las clases más favorecidas. El modelo a alcanzar es precisamente el de estas clases, con sus ventajas sociales, de consumo y de realización. Si todos llegaran hasta esta meta, el mundo sería “un mundo feliz”.

Existen y se practican otras soluciones, también aceptadas como variantes para mejorar la situación. Por ejemplo, las acciones de caridad, materializadas en ofrecer a los que no tienen lo que le sobra a los que tienen, acción que beneficia a todos: a los pobres porque reciben alguna ayuda para subsistir, y a los ricos porque obtienen un perdón por tener demasiado; una satisfacción por entrega. Otra solución parte de considerar las necesidades vitales no satisfechas, la pobreza y la miseria, la insalubridad y la ignorancia, la inequidad y la injusticia social como cuestiones técnicas que requieren soluciones tecnocráticas: el deficiente desarrollo del capitalismo es su causante, y si todos los estados aceleraran su desarrollo en esta dirección se acabaría con estos males, usando sobre todo las recetas de los desarrollados, sean países, culturas o personas. Una solución inviable por partida doble: primero porque la importación acrítica de modelos de desarrollo no respeta las historias y las culturas locales; segundo, porque los propios centros desarrollados cierran esta posibilidad, ya que en gran medida su desarrollo se sostiene en el subdesarrollo de los demás. También es posible afiliarse y militar en los grupos que luchan contra algunos de estos males, las exclusiones, las injusticias, los

desbalances, las agresiones al medio ambiente o la vida, solo que una vez que se alcanza el resultado local se olvida el problema global, que es estructural y no coyuntural.

Se desconsidera sin embargo, que el capitalismo, como cualquier forma de producción, genera además una forma de conciencia social (Marx, 1970, 1), que supone y exige una subjetividad individualizada y mutilada, que sirva a los propósitos de la ganancia como fin último, y el consumo a toda costa como mecanismo de permanencia. Así, se crea, naturaliza e insiste en una autoimagen de los seres humanos acoplada con los fines del sistema económico. Esta imagen ofrece varias aristas significativas para comprender su función complementaria de las leyes de la propiedad y el mercado:

- La consideración de la subjetividad como característica individual por excelencia, apoyada en el concepto de personalidad única e irrepetible (Allport, 1953), donde se asientan los recursos de autorrealización y hacia la cual se dirige cualquier acción de mejoramiento. Cambiar al ser humano es un asunto individual preferentemente.
- El individuo se define por sus necesidades, básicas o refinadas. Estas son naturales y cualquier sistema debe garantizar su satisfacción. Se reconoce al individuo consumista, centrado en sus satisfacciones personales, sean las que sean. Estas satisfacciones incluyen la plenitud espiritual, el bienestar y la búsqueda de la felicidad, necesidades tan importantes como las básicas e igualmente sometidas al mercado. El trabajo es solo un medio de vida, pero de ninguna manera entra en la ecuación personal como variable fundamental que ofrece satisfacciones y posibilidades de crecimiento, más allá de las ventajas económicas.
- El valor del tiempo personal se concentra en el presente o en el futuro inmediato. De hecho, la insistencia del mercado en ofrecer nuevas satisfacciones a las necesidades supone la condena a lo viejo, a lo antiguo, a lo ya usado por obsoleto, porque es la única manera de incrementar el consumo. No solo se ofrecen satisfacciones; también –y es su función principal– se crean continuamente necesidades artificiales con el recurso de la publicidad masiva o cotidiana. La persona se caracteriza por ser ahistórica, desvinculada de sus historias personal, familiar y grupal, de sus propias determinaciones y por supuesto, extraña a su propia creación. Esto lleva a un sujeto alienado, bien denunciado desde el Marxismo (Marx, 1970) y el Psicoanálisis (Freud, 1995), cercenado de sus relaciones sociales, sus derechos a ser y sus posibilidades de creación y mejoramiento.
- Esta autoimagen genera además una forma de anestesia, de falta de interés o incluso de rechazo para reconocer la injusticia, la pobreza y la exclusión, y lo que es más grave, de auto justificaciones para legitimar la violencia social contra los grupos que están fuera del sistema, lo amenazan, o simplemente no constituyen grupos de referencia e identidad.

Cambiar esta autoimagen sería vital para un mundo postcapitalista. Sin embargo, a veces se asume que este cambio puede ser espontáneo, automático, gradual y no conflictivo, acompañando el cambio económico o social. Un ejemplo pudiera ser la lucha contra el racismo. No bastó con establecer por decreto la abolición de la esclavitud en el S. XIX o la prohibición de la segregación racial en el S. XX para eliminar el racismo. Las autoimágenes e imágenes del otro permanecieron, a veces apoyadas en influencias sutiles, a veces en acciones violentas. Las formas de la violencia simbólica continúan siendo injustas y violatorias de los derechos humanos, aunque se atengan a las leyes, y esta situación se sostiene en las imágenes que las víctimas y los victimarios construyen para justificarlas o

combatirlas. Imágenes que disminuyen las cualidades y la autoestima de las víctimas, ponderan y justifican las de los victimarios y suprime cualquier historia que pueda contradecirlas.

Un reto importante para una Psicología que intentara cambiar esta subjetividad no solo dependería del cambio del sistema económico –después de todo y según Marx (1970, 2), la conciencia social no cambia automáticamente–, sino de un cambio revolucionario de la educación popular. En palabras de I. Martín-Baró, deberá lograr la “... superación de la concepción individualista de liberación psicológica” (Martín-Baró, 1998, p. 339), porque de lo que se trata es de “... construir un hombre nuevo para una sociedad nueva” (ídem). No se puede ofrecer una receta: en cada caso se actuará de acuerdo con las tradiciones e historia de los grupos humanos. La imagen a formar no está definida, porque transita acompañando los cambios y recodos del nuevo modelo económico: “Su imagen no está todavía acabada; no podría estarlo nunca ya que el proceso marcha paralelo al desarrollo de formas económicas nuevas” (Guevara, 1970, p. 361). Una revolución que cambie la estructura económica, social y política sin tomar en cuenta el cambio paralelo de las subjetividades avanzará con dificultades amenazada de retroceso por la autoimagen subjetiva del viejo sistema; una educación popular que insista en la concientización y liberación de las subjetividades individuales o colectivas, pero que no se concrete en acciones de cambio revolucionario del sistema económico y social, quedará como una utopía pensada, una esperanza no realizada.

Por tanto cualquier acción para transformar las autoimágenes de los seres humanos, las imágenes de sus mundos y de los otros deberá respetar la historia de estos seres, su cultura y tradiciones, el tipo de cambio económico, social y político que vive, y los anhelos de liberación. Porque este cambio será liberador y no de ajuste, revolucionario y no reformador, participativo y no autoritario, dramático y siempre conflictivo. Deberá enfrentar el rechazo, las defensas, las autocomplacencias, las esperas y virajes, la nostalgia por el mundo que se va, las vivencias de pérdida y duelo.

Uno de los cambios previos y significativos sería reconsiderar y componer las tareas de las Ciencias Humanas y Sociales en este empeño. En mi criterio –fundamentado en la obra de Martín-Baró–, las tareas principales para una psicología postcapitalista tendría dos retos fundamentales: apoyar el cambio de las subjetividades, y modificar sus propios conceptos, enfoques, metodologías y epistemologías. Estas modificaciones de la psicología requieren cambiar su visión actual de ciencia aséptica, “científica”, solucionadora de problemas individuales, objetiva y no comprometida, por una nueva ciencia implicada en la transformación social a través del cambio de las subjetividades.

El cambio de las subjetividades no es y nunca será un cambio desde fuera, y mucho menos por exigencias impuestas. Supone un proceso de concientización (Freire, 2010) de quién se es, qué lugar se ocupa en el mundo y qué relaciones se establecen con los otros. Es la única manera de potenciar la posibilidad del cambio, en contextos sociales y no en consultas terapéuticas. Deberá devolver a las personas su poder de creación, sus derechos a ser y sus historias personales y sociales de la manera en que las asume. Requerirá la participación en procesos colectivos y el diálogo con los demás para construir el mundo.

Entre las vías que pudieran contribuir a este cambio progresivo sería necesario explorar y enseñar las competencias para participar y dialogar. Participar y dialogar son competencias limitadas en un sistema capitalista; en un sistema postcapitalista serían relevantes. Participar no es solo votar cada cuatro o cinco años, criticar en las calles la política de turno o simplemente no aceptar un sistema social: participar supone tomar decisiones, identificar su propio lugar, evaluar opciones, implicarse y

comprometerse con los asuntos públicos. Dialogar no es solo comunicar con otros: significa además clarificar colectivamente propósitos y sueños, aproximar posiciones, imaginar destinos en común y proponer acciones de transformación. No son acciones espontáneas de los seres humanos: son competencias que deben aprenderse para actuar en un sistema diferente.

El Grupo Aprendizaje para el Cambio del Centro de Investigaciones Psicológicas y Sociológicas (CIPS), desde el año 2001 desarrolla el Programa de Formación de Aprendices Autorregulados en Comunidades de Aprendizaje (Rodríguez-Mena *et al*, 2004) en distintas organizaciones cubanas con el propósito de explorar la transformación de comunidades de práctica ya establecidas –laborales, comunitarias o educativas–, en comunidades de aprendizaje. La orientación teórica general toma como referencia básica el enfoque histórico-social de L. S. Vygotski (1982,1987) en su comprensión de la naturaleza social de los aprendizajes, en la Pedagogía Liberadora de P. Freire (2010) y específicamente, desde la Teoría Social del Aprendizaje de Wenger y sus concepciones sobre comunidades de práctica y aprendizaje situado. Para Jean Lave y Etienne Wenger, a quienes se les reconoce la introducción del término, las comunidades de práctica han existido siempre y no constituyen instancias artificialmente añadidas dentro de las organizaciones sociales sino que retoman las existentes; destacan su existencia informal como una emergencia espontánea de los grupos que comparten una práctica siempre contextualizada y donde tienen su expresión el “aprendizaje situado” (Lave y Wenger, 1991) y la “actividad situada” (Chaiklin y Lave, 2001).

Una teoría de la práctica social como esta, enfatiza la interdependencia relacional del agente y el mundo, la actividad, el sentido, la cognición, el aprendizaje y el conocimiento. Enfatiza en el carácter inherentemente social (negociado) del conocimiento, y el carácter implicado (interesado) del pensamiento y la acción de las personas en la actividad. Este enfoque también sostiene que el aprendizaje, el pensamiento y el conocimiento, son relaciones entre personas en actividad, en, con, y a partir de un mundo estructurado social y culturalmente. Este mundo es socialmente constituido: las formas objetivas de la estructura socioeconómica y los sistemas de actividad que esta requiere por una parte, y la subjetividad de los agentes y la comprensión intersubjetiva de ellos por la otra, constituyen mutuamente tanto el mundo como sus formas de experiencia.

La Teoría Social del Aprendizaje integra a la práctica, la comunidad, el significado y la identidad, como elementos interconectados que se definen mutuamente y que resultan necesarios para entender la participación social como un proceso de aprendizaje y conocimiento. La comunidad, como un modo de entender las configuraciones sociales donde la consecución de las metas definidas colectivamente se acepta como algo valioso y la participación se reconoce como competencia social. La práctica, como recurso histórico y social, constituye el marco de referencias y perspectivas compartidas que pueden sustentar el compromiso mutuo en la acción; el aprendizaje es el motor de la práctica y la práctica actualiza la historia de ese aprendizaje. El significado, como la capacidad cambiante –en el plano individual y colectivo– de experimentar la vida y el mundo como algo significativo, es siempre histórico y dinámico, contextual y único. La identidad, expresada en el cambio que produce el aprendizaje en quiénes somos y la creación de historias personales de devenir en los contextos de nuestras comunidades.

La comunidad de práctica, tal y como la definimos a partir de los referentes teóricos, constituye uno de los modelos para comprender, explicar e investigar la forma real en que las personas aprenden. Se define como “redes de actividades y acciones interdependientes y autoorganizadas, que vinculan

entre sí a personas, significados, y el mundo material, en un sistema complejo de intercambios internos y con el ambiente” (Rodríguez-Mena y Corral, 2007, p. 38).

La historicidad de los procesos de aprendizaje rechaza los abordajes ahistóricos de la internalización como un proceso universal pues, dada la comprensión relacional de la persona, el mundo, y la actividad, la participación constituye el núcleo de esta teoría del aprendizaje, que no puede ser internalizada como estructura de conocimiento, ni puede ser externalizada como artefactos o estructura de actividad generales. La participación siempre está basada en negociaciones situadas y renegociaciones de significados en el mundo, esto implica que el conocimiento, la comprensión, y la experiencia, están en constante interacción, por tanto, son mutuamente constitutivas. La noción de participación también disuelve las dicotomías entre cerebro, actividad cerebral y actividad del organismo como un todo, entre la contemplación y la implicación, entre la abstracción y la experiencia. Personas, acciones y el mundo están implicados en todo pensamiento, discurso, conocimiento y aprendizaje. Estos fundamentos apelan a una organización del aprendizaje a tono con la práctica educativa que proclama Paulo Freire: que exija riesgos, asunción de lo nuevo, compromiso, respeto a la autonomía del ser, a los saberes del otro, que exija crítica, curiosidad, alegría, esperanza, convicción de que el cambio es posible, y disponibilidad para el diálogo (Freire, 2010).

Los seres humanos estamos implicados en todo momento en diferentes comunidades de práctica, que nos articula en redes de interacción con otros individuos, significados culturales, instrumentos y procesos, visiones del mundo e ideologías; en cada comunidad somos simultáneamente los mismos (reconocemos nuestra identidad a lo largo de la historia de trayectorias de participación) y diferentes (en tanto cualquier participación requiere y promueve roles, identidades variables, expectativas, autoconceptos, desempeños contextualizados para esa práctica). Por tanto, toda comunidad de práctica es al mismo tiempo una comunidad que aprende, porque exige una continua modificación de nuestras acciones en correspondencia con la comunidad en la que participamos en un momento dado.

Una premisa básica de la participación comprometida de las personas se define como identidad. Todas las personas mantienen simultáneamente varias identidades entendidas como grupos a los cuales refieren cualidades personales y en los cuales encuentran los espacios intersubjetivos para manifestarlas, perfeccionarlas y crearlas (Rodríguez-Mena y Corral, 2006, 2007). La otra expresión de la identidad hace referencia al rol del aprendiz, y permite conceptualizar el nivel de implicación que este tiene durante la ejecución de los aprendizajes; el nivel de conciencia que alcanza de su funcionamiento cognitivo y el grado de apertura al mundo de relaciones donde está inmerso. La integración mayor, hasta este momento de comprensión teórica de lo que es el aprendiz autorregulado, podría cristalizarse en la categoría “persona-que-aprende” (Rodríguez-Mena, 1999). Con ella se significa el carácter molar del sujeto inmerso en procesos de aprendizaje. La persona es una totalidad, nunca escindida ni descontextualizada, es una persona en relación, un nodo en la red social y la red toda. Desde la extensión sociopsicopedagógica del término, se asume que en realidad es la persona como totalidad la que aprende, no su personalidad, sus procesos cognoscitivos o su cerebro. La “persona” de la que se habla en esta conceptualización no se reduce, por tanto, ni al sujeto sometido a las contingencias reforzantes del medio de Skinner, ni al sujeto constructor activo y solitario de Piaget, y tampoco a la persona autorrealizada y libre de Maslow o Rogers demasiado ocupada en su mundo interior (por solo citar algunos enfoques). Se habla de la “persona” histórica y

socialmente conformada, que sabe, desde su capacidad para hacerse consciente de lo que es, lo que siente, y lo que puede hacer, encontrar su lugar en un mundo complejo de relaciones donde se convierte en un participante activo, crítico, reflexivo y transformador, un verdadero agente de cambio.

Los resultados de esta experiencia, conducida como investigación-acción, han sido consistentes y han contribuido a comprender el papel de la participación y el diálogo en la posibilidad de alcanzar subjetividades más próximas al modelo social y económico que preside las organizaciones laborales en Cuba (Rodríguez-Mena, 2013), aunque no es tal vez la mejor de las metas: no es cuestión de adecuar las subjetividades al modelo; es sobretodo lograr que las subjetividades creen continuamente nuevos modelos viables.

En la actualidad el grupo culmina el proyecto de investigación “Formación de competencias para la coordinación de procesos comunitarios participativos”. Uno de sus propósitos fundamentales es continuar la experiencia con la puesta en práctica de un programa de formación de competencias para el manejo adecuado de los conflictos, a través de la creación de una Comunidad de Aprendizaje para compartir las prácticas de los participantes (líderes comunitarios, miembros del Poder Popular, activistas sociales) y aprender, desde la reflexión constructiva de estas, las competencias necesarias para manejar los conflictos interpersonales y de pequeños grupos con los que a diario ellos tienen que lidiar en sus respectivas comunidades.

La dinámica de las situaciones de aprendizaje se modela a partir del ejercicio del diálogo como método fundamental, asumido como diálogo heurístico y generativo, en el que se utilizan procedimientos que contribuyen a la búsqueda de significados, la generación de ideas, la recuperación de recursos, el análisis y cambio de creencias, la novedad y la flexibilidad, como características fundamentales de la creatividad, y que favorecen la promoción de acciones inéditas y la creación de nuevas matrices generativas de interacción (Fried y Rodríguez-Mena, 2011).

En el programa se realizan ejercicios de formulación de preguntas utilizando algunos tipos de preguntas propuestos por Dora Fried como recursos generativos y apreciativos en la gestión de conflictos y crisis: “preguntas para identificar y describir posibilidades generativas, para encuadrar caminos posibles y perspectivas emergentes, para facilitar el reconocimiento del otro y la constitución del equipo de afrontamiento y para incrementar la solidaridad y la conciencia colaborativa” (Fried, 2008: 26). Otro procedimiento empleado es el de la entrevista apreciativa. Tiene sus bases en la Indagación apreciativa como metodología, que estudia lo que “da vida a las organizaciones cuando mejor funcionan” (Whitney & Trosten-Bloom, 2010). La entrevista apreciativa parte de la seguridad de que las preguntas y el diálogo acerca de las fortalezas, éxitos, valores, esperanzas y sueños, promueven en sí mismos la transformación. Pueden realizarse en escenarios de pequeños o grandes grupos pero las más efectivas son las entrevistas personales cara a cara.

Uno de los descubrimientos más interesantes de esta investigación-acción fue la relación estrecha, no solo teórica sino también empírica, entre los conceptos de aprendizaje, participación y diálogo generativo. De cierta manera, aparecían como acciones complementarias durante el desarrollo de la comunidad. Todo el tiempo, las reglas de implicación, que la comunidad asumía como el modo necesario de operación requerido para aprender, se mantuvieron como formas de aprendizaje colectivo y la valoración de todas las experiencias, sin evaluaciones o exclusiones. Así, las asunciones de la indagación apreciativa se aplicaron hasta el punto de que parecía que nadie podía conducirse sin

ellas, incluso hasta en la conversación de temas que estaban fuera de la comunidad: ellos entendieron claramente la visión apreciativa del pasado para construir futuros posibles. El diálogo generativo tomó más tiempo; sin embargo, fueron gradualmente iluminando sus aplicaciones, buscando información apropiada para las situaciones que enfrentaban, examinando sus posibilidades en los espacios comunitarios y los modelos de acción; finalmente reconocieron el valor de su uso y extensión.

En resumen, el papel del diálogo es fundamental junto con la participación. Como concepto y acción, es uno de los fundamentos de la relación social y la vía óptima para la creación y recreación de subjetividades que siempre y en todo momento están en relación con los demás, insertados en la red que los conforma, sostiene y alienta, pues como bien dice Vygotski: “El hombre, a solas consigo mismo, sigue funcionando en comunión” (1987, p. 162).

Son resultados parciales, pero constituyen posibilidades reales de acción transformadora. Esta intención sería considerable para modificar una epistemología del sentido común extendida en las sociedades contemporáneas, que insiste en que para ganar, alguien tiene que perder –convicción que está en la esencia misma de cualquier sistema explotador– por otra que plantea que solo entre todos es posible la ganancia, y que el bienestar de uno depende del bienestar de todos.

Bibliografía

- Allport, G.W. (1953). The psychological nature of personality, *Personalist*, 34, pp. 347-357.
- Chaiklin, S. y J. Lave (comp.) (2001). *Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Corral, R. (2006). “El currículo docente basado en competencias”. En *Caudales*. La Habana: CIPS.
- Freire, P. (2010). *Pedagogía de la autonomía*. La Habana: Caminos.
- Freud, S. (1929). El malestar de la cultura. En: *Obras Completas* (1995) Hipertexto eLe. Madrid: Nueva Hélade
- Fried, D. y J. Schnitman. (2000). “Contextos, instrumentos y estrategias generativas”. En D. Fried y J. Schnitman (comp.) (2006). *Resolución de conflictos. Nuevos diseños, nuevos contextos*, Buenos Aires: Granica.
- Fried, D. (2008) “Diálogos generativos”. En: G. Rodríguez Fernández (comp.) *Diálogos Apreciativos: el socioconstruccionismo en acción*. País Vasco-Madrid: Instituto Internacional de Sociología Jurídica Oñati-Dykinson, pp. 17-48.
- Fried, D y M. Rodríguez-Mena (2011). “Afrontamiento generativo y desarrollo comunitario”. En García, J.F; J. A. Betancourt y F. Martínez (comp.) *La transdisciplina y el desarrollo humano*. Villahermosa: Dirección de Calidad y Enseñanza de Salud. Secretaría de Salud del Estado de Tabasco.
- Gergen, K. (2007). *Construccionismo social. Aportes para el debate y la práctica*. Bogotá: Universidad de los Andes.
- Guevara, E. (1970). “El socialismo y el hombre en Cuba”. En: *Obras* (1957-1967) t. II, pp. 367-384. La Habana: Casa de las Américas.
- Lave, J. and E. Wenger (1991). *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. New York: Cambridge University Press.
- Martín-Baró, I. (1998). *Psicología de la Liberación*. Madrid: Trotta S.A.
- Marx, K. (1970, 1) *El Capital* 3 t.. La Habana: Ciencias Sociales.
- _____ (1970, 2) *Fundamentos de la crítica de la economía política*, t. 1. La Habana: Ciencias Sociales.
- Rodríguez-Mena, M. (1999). PRYCREA: *Una Aproximación a la elaboración de criterios psicopedagógicos para la identificación de los aprendizajes de calidad y su potenciación*. [Resultado de Investigación] La Habana: CIPS.

- _____ (2011) *Aprender en Comunidades de Práctica. Presupuestos teóricos y metodológicos para potenciar el aprendizaje en espacios sociales*. La Habana: CIPS.
- _____ (2013) *Aprender en Comunidades de Práctica. Fundamentos teóricos y metodológicos del desarrollo de comunidades de aprendizaje en organizaciones laborales*. (Tesis en opción al grado de Doctor en Ciencias de la Educación). La Habana: Centro de Estudios para el Perfeccionamiento Educativo, Universidad de La Habana.
- Rodríguez-Mena, M. y Corral, R. (2006). "How Participation in a Learning Community Transformed a Community of Practice". En *Cultures of Participation at Work in Cuba and the US. OD Practitioner, Journal of the Organization Development Network*. Fall Year 2006, Volume 38 No. 4, pp. 19-24.
- _____ (2007). "Aprender en una Comunidad de Práctica. El aprendizaje en la empresa". En Arenas, P y M, Monet (editores) *Culturas de participación en el trabajo de Cuba y los Estados Unidos*. La Habana: Acuario.
- Rodríguez-Mena, M; I, García; R, Corral, C, Lago. (2004). *Aprender en la empresa. Fundamentos sociopsicopedagógicos del Programa de Formación de Aprendices Autorregulados en Comunidades de Aprendizaje*. La Habana: Prensa Latina.
- Vygotski, L. S. (1982). *Pensamiento y Lenguaje*. La Habana: Pueblo y Educación.
- _____ (1987). *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. La Habana: Científico Técnica.
- Watkins J, M. y B. Mohr (2001). *Appreciative Inquiry*. San Francisco: Jossey- Bass/Pfeiffer.
- Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona: Paidós.
- Whitney, D., & Trosten-Bloom, A. (2010). *El poder de la Indagación apreciativa*. La Habana: CENESEX.