

## LA CRISIS COVID-19 Y EL CAMBIO EDUCATIVO

*Delgado Díaz, Carlos Jesús<sup>1</sup>*

### RESUMEN

*Análisis de la crisis desatada por la pandemia COVID-19 y sus vínculos con el cambio social y educativo. Examen de vulnerabilidades sociales y educativas que condicionan la crisis, y el nudo ético que entrelaza la complejidad humana y la ideología dominante en la sociedad contemporánea occidentalizada.*

**Palabras claves:** *complejidad humana, crisis COVID-19, pensamiento crítico, educación, riesgo.*

## THE COVID-19 CRISIS AND EDUCATIONAL CHANGE

### ABSTRACT

*Analysis of the crisis unleashed by the COVID-19 pandemic and its links with social and educational change. Examination of social and educational vulnerabilities that condition the crisis, and the ethical knot that intertwines human complexity and the dominant ideology in contemporary occidentalized society.*

**Keywords:** *human complexity, COVID-19 crisis, critical thinking, education, risk.*

---

<sup>1</sup> Doctor en Ciencias Filosóficas. Profesor Titular de la Universidad de La Habana (Cuba) E-mail: [cdelgado2001@gmail.com](mailto:cdelgado2001@gmail.com)

## 1. Introducción

La enfermedad COVID-19, ocasionada por el virus SARS-CoV-2 se convirtió rápidamente en una pandemia que afecta la humanidad en su totalidad. La prensa y la academia científica han hecho frente a un conjunto de situaciones que califican como crisis múltiples, en primer lugar sanitaria, pero también de las relaciones internacionales, de la gestión de los organismos globales, de la globalización económica. En el artículo se aborda la pandemia como una manifestación de la crisis de humanidad contemporánea, en su relación directa con las vulnerabilidades y el cambio social y educativo en el contexto de la cultura.

## 2. Pandemia y crisis

La pandemia sorprendió a la humanidad a pesar de las alertas acerca de la posibilidad de contingencias de su tipo y magnitud. Sorprendió por igual a científicos, políticos y ciudadanos cuando se hizo evidente el contraste entre lo diminuto del virus y su extraordinario impacto en la sociedad, la convivencia, los sistemas productivos y de salud. A la vez que removía certezas sobre sistemas de salud supuestamente todopoderosos, las cifras de muertes y afectaciones transformaron las certezas en dudas y las confianzas en miedos. Hubo pandemias precedentes a lo largo de toda la historia humana, pero esta puede considerarse única a partir de la velocidad con que se extendió por el planeta, las consecuencias globales ocasionadas por la enfermedad y las medidas implementadas para contenerla. Se trató sobre todo, de medidas de urgencia que incluyeron el distanciamiento físico y la cuarentena que se convirtieron en freno de emergencia al funcionamiento económico y social con graves consecuencias que están todavía en proceso de eclosión.

Nunca antes una pandemia había impactado a toda la humanidad en tan brevísimo tiempo y de forma tan intensa, situación que no se debe exclusivamente a las características de virus -en particular la fácil infección-, sino también, y quizás sobre todo, a los procesos sociales contemporáneos en los cuales acontece. Autores como U. Beck (1998, 2002) y Edgar Morin (2011) alertaron desde hace mucho, el primero sobre el lugar del riesgo y el riesgo global a que conducía el derrotero adoptado para el desarrollo económico y social con base en la ciencia y la tecnología; mientras el segundo introdujo dos conceptos generalizadores para entender la naturaleza de la poli crisis, y los cambios necesarios para rectificar el rumbo: crisis de la humanidad y política de humanidad. La crisis de la humanidad denota que la humanidad en globalización crea el sustrato material y comunicacional de una sociedad-mundo, pero “sin generar unas instituciones propias y una conciencia común” (p.47), lo que la inhabilita para solucionar sus problemas fundamentales. De ello deriva la necesidad de una política de humanidad, capaz de atender las nuevas necesidades de la humanidad en crisis, obedeciendo a las normas complementarias antagonistas “globalización/desglobalización, crecimiento/decrecimiento, desarrollo/involución, transformación/conservación.” (p.47) Una lección difícil de aprender en una sociedad que considera como su porvenir solo uno de los extremos: globalización, crecimiento, desarrollo, transformación.

La crisis de la humanidad es una policrisis preexistente, a la que la COVID-19 trajo nuevas incertidumbres, miedos, parálisis individual y social, que le adicionan:

1. La crisis sanitaria.
2. La crisis económica.
3. La crisis de la globalización y las instituciones globales.
4. La crisis de la idea de la superioridad humana.

La crisis sanitaria pone en tensión las capacidades de los sistemas de salud en cada territorio, y de las organizaciones y la cooperación internacional. La económica por su forma nueva demanda y demandará, mucho más en lo adelante, esfuerzos extraordinarios para reconstruir relaciones, mercados y modelos productivos. Sus consecuencias que ya son graves, podrían serlo mucho más en el futuro inmediato. (Banco Mundial, 2020; Barrucho, 2020) La crisis del proceso globalizador, puso en entredicho la credibilidad de varias instituciones globales, en primer lugar la OMS (RTVE.es, 2020; Semana, 2020). Y aunque son indudables los sesgos políticos de varias críticas, las manifestaciones de pillaje, fallas en la colaboración entre países y territorios entre los países, así como la lógica absurda de que cada país haga frente a la pandemia a su manera y de espaldas al resto, sin una concertación global, (Antena 3 Noticias, 2020; Ayuso, 2020) vienen a confirmar no solo eventualidades de las políticas internas, sino también la incapacidad de la humanidad contemporánea para hacer frente a sus problemas fundamentales, asunto que expresa precisamente el concepto crisis de la humanidad. Una de las creencias que verticalizan el pensamiento occidental entra también en crisis ante el reto de un “enemigo” invisible y poderoso.

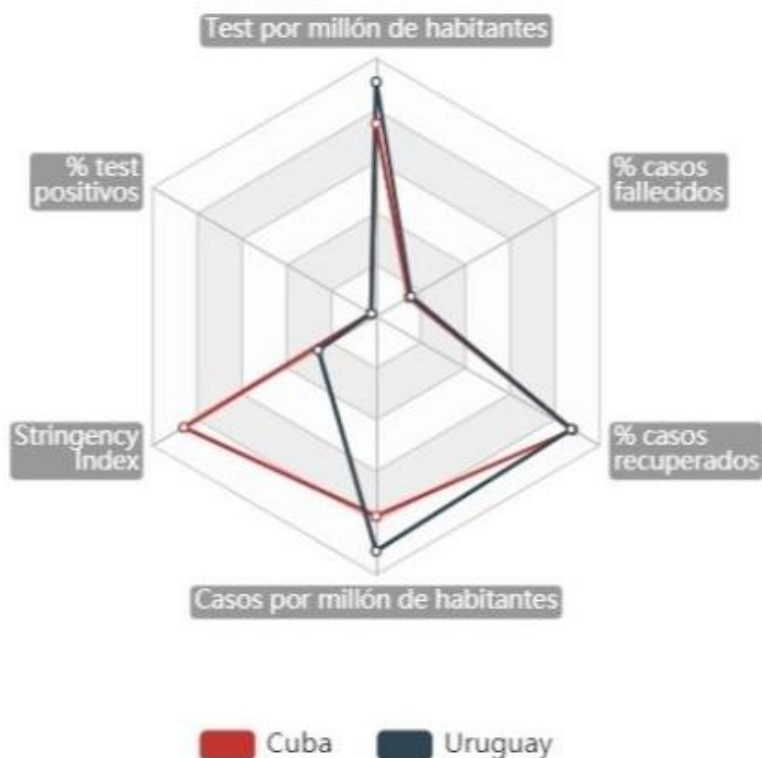
Estamos en medio de una crisis que se manifiesta como una crisis global a la que pretendemos dar soluciones locales, individuales y parciales. (Achar, 2020; Barría, 2020) Una situación muy grave, como si no existieran formas posibles de colaboración en el marco de las relaciones internacionales contemporáneas y entre los individuos y comunidades locales. Es una situación que viene a confirmar las alertas acerca de las consecuencias de una globalización económica sin solidaridad, realizadas por muchas organizaciones y autores. (Boff, 2009; Marimón, 2008)

En medio del gigantesco volumen de información que circula en la prensa, se destaca un dato curioso y significativo: países como pueden ser China y Corea en Asia, Cuba y Uruguay en Latinoamérica, que abordaron la pandemia con base en sus políticas y regímenes socioeconómicos y políticos diferentes, muestran resultados en el tratamiento de la pandemia relativamente semejantes.

La Fig. 1 muestra la comparación entre Cuba y Uruguay, que ofrece el sitio Covid-19 Cuba Data, con base en información tomada de *Our World in Data*. Estos cuatro países son ejemplos con resultados positivos en el manejo de la pandemia, lo que reclama prestar atención a elementos subyacentes que no son necesariamente políticos, o del estado de las economías, y que tributan a las soluciones que se encuentran al problema de la pandemia. Nos remite a considerar el lugar de la cultura, la educación, las

vulnerabilidades sociales y educativas que inciden en la colaboración entre las personas y las organizaciones.

Figura 1. Comparación múltiple de Cuba vs Uruguay



Fuente: Dashboard Cuba Covid-19. Datos hasta el 28 de septiembre 2020. Disponible en <https://covid19cubadata.github.io/world.html> (Revisado 29 septiembre 2020)

En el caso de la pandemia, las medidas más básicas como el distanciamiento social, y la higiene ven sustancialmente mermada su efectividad cuando las personas fallan en colaborar. Es claro que esas medidas no solucionan el problema de salud, pero al ser acatadas evitan el incremento exponencial de los contagios y la saturación de los sistemas de salud, lo que a su vez permite una acción sanitaria y social en mejores condiciones para garantizar eficacia, además de ganar tiempo para la investigación en soluciones de largo plazo, como una vacuna. La falta de colaboración de las personas podría considerarse una situación hasta cierto punto absurda, pues, ¿cómo es posible que las personas rechacen, ridiculicen e infrinjan medidas sencillas de cumplir, que podrían garantizar un beneficio y protección colectivas mediante la colaboración entre todos? Se suele afirmar como respuesta que así lo hacen personas irresponsables, pero el asunto está lejos de ser individual, tiene carácter social y situaciones semejantes por su tipo han sido explicadas, por ejemplo, en la teoría de los juegos de estrategias.

La falta de colaboración equivale a una situación del tipo “dilema del prisionero”, en la cual, si todos colaboramos obtendremos un resultado superior al que obtendríamos de

manera individual, pero la actuación individual no colaborativa se abre camino como alternativa atractiva por dos razones: la primera, que no confiamos en que los demás colaboren, pues aunque hacerlo estaría en concordancia con su propio beneficio, no existe fundamento que obligue a colaborar y garantice la colaboración; y la segunda, que cada humano menosprecia la potencialidad que tiene la infracción individual que cometerá. Es semejante a lo que ocurre cuando los productores establecen cuotas de producción para evitar la sobreoferta y la caída de los precios en el mercado. Sin embargo, cada uno supone que si produce un poco más y viola la cuota, ni se notará por lo pequeño del incremento. Al actuar de ese modo, la suma de las pequeñas cantidades adicionales de los transgresores termina en un fenómeno tangible de sobreoferta. Cuando muchos piensan que su pequeña transgresión ni se notará, la ruptura de la colaboración cambia el juego de colaborativo a competitivo, y su resultado de favorable a desfavorable.

A lo anterior hay que añadir en el caso de la pandemia el efecto de la “normalidad”. ¿Qué tiene de extraño o riesgoso que una persona desee y se reúna con amigos, visite un lugar recreativo o festeje en familia? Nada, pues son situaciones de vida cotidiana, completamente comunes y sencillas, normales y seguras, son “conocidas” y no representan en sí mismas riesgo o potencialidad destructiva. En la situación de pandemia, sin embargo, son esos entornos cerrados de convivencia fuentes importantes de contagios. De manera que, en la perspectiva de una persona el comportamiento transgresor individual no beneficia ni perjudica a millones de personas. Como consecuencia, la percepción de riesgo cae estrepitosamente y las conductas no colaborativas se abren paso. Así, en la medida en que más y más personas piensan y actúan de esa manera, la colaboración falla catastróficamente, y la enfermedad se extiende. Otro tanto ocurre en la relación con el poder y la capacidad de las personas para acatar las normas que se establecen desde los gobiernos y las entidades de salud. La creencia en libertades y el aferramiento a ellas como si se estuvieran vulnerando como una acción política y no como una respuesta a la problemática de salud, el cuestionamiento de cada medida como si fuera un atentado a la libertad del individuo occidental que es sometido por una entidad opresora como el Estado, son otras tantas formas de manifestación del mismo problema básico. Se pierde en esos casos la perspectiva del problema global que se enfrenta, y es significativo para este asunto en particular la cultura subyacente, pues las preocupaciones de ese tipo son mucho más notorias en occidente que en oriente, como han notado varios reportes de prensa. (Sachs, 2020; Ontiveros, 2020).

Existe suficiente evidencia de que la mayor complejidad que enfrentamos en la crisis no concierne estrictamente al virus, sino a una falla fundamental en la colaboración entre los seres humanos. Tomando esto en consideración habría que preguntarse hasta qué punto depende la situación actual de vulnerabilidades sociales y educativas, así como del modo en que estamos entendiendo la vida. Lo que se nos presenta como crisis incluye la pregunta por la validez de la forma social hegemónica en el mundo contemporáneo occidentalizado. Esta forma social supone el bienestar, la potencialidad de la ciencia, la tecnología y los conocimientos que aportan como si se tratara de

soluciones *cuasi* milagrosas. Es un modo que ha resultado incapaz de habilitar a las personas para que manejen una situación nueva de manera colaborativa, en medio de la amenaza que representa para la vida, pero hasta cierto punto también trivial, pues lo que demanda es controlar el comportamiento individual frente a una necesidad social de colaboración con los demás.

En resumen, la crisis de la pandemia no radica únicamente en el virus, o en la enfermedad, o en la falla de este o aquel grupo humano, país o gobierno... Se expresa como una incapacidad de la sociedad humana para manejar una situación inédita en un contexto social y humano vulnerable, por estar en su mayor parte inconsciente de sus vulnerabilidades. Como consecuencia, se expresa como crisis de la superioridad humana, cuando la sociedad supuestamente basada en los conocimientos, la ciencia, la tecnología, la educación y la democracia, resulta incapaz de manejar la nueva situación.

### 3. La educación

La capacidad de colaborar socialmente en un contexto humano está influida de manera directa por los procesos de aprendizaje y educación. Veamos el asunto a través de tres preguntas:

- ¿Cuál es el estado actual de la educación?
- ¿De dónde viene la educación actual?
- ¿Cómo se relaciona la educación actual con el cambio social?

La Tabla No.1 resume algunos rasgos distintivos del estado de la educación actual.

**Tabla 1. Rasgos de la educación contemporánea**

1.	Organizada en sistemas educativos nacionales.
2.	Descontextualizada.
3.	Inclusiva, excluyente, discriminadora.
4.	Cuestionadora y cuestionada en su calidad
5.	Instrumentalizada en sus acciones y organización.
6.	Orientada a la ciencia y la técnica, y menos a lo humano.
7.	Cuestionada en la figura del maestro.
8.	Atrapada entre problemas del pasado, el presente y el futuro.

*Fuente: Elaboración propia.*

#### 1. Organizada en sistemas educativos nacionales.

Está organizada en sistemas educativos que tienen un carácter nacional, a la vez vinculados al contexto y entidades internacionales, lo que provoca descontextualización de los procesos, sobre todo cuando las decisiones se



adoptan en el nivel internacional, fuera del contexto donde se realiza la labor educativa.

## 2. Descontextualizada.

Por su dependencia del contexto externo y el distanciamiento de la toma de decisiones con respecto al contexto local. La descontextualización se puede manifestar en que las decisiones respondan más a las necesidades de las entidades globales, que a las necesidades del contexto. También por las contradicciones entre las necesidades locales, y el sacrificio que casi siempre implica para esas necesidades el tipo de compromisos que se establecen con las entidades globales.

## 3. Inclusiva, excluyente, discriminadora.

Es una educación que se ha planteado en serio el tema de la inclusión, la exclusión y la discriminación, pero que no por eso deja de ser en parte inclusiva, excluyente y discriminadora cuando incluye la persona y excluye su cultura al negar la entrada de las lenguas y problemáticas específicas al currículo. Una forma de exclusión que transforma la educación en adoctrinamiento en los valores y formas de otra cultura dominante. Mientras que por otra parte, la discriminación adopta múltiples formas, desde la más básica, extendida y grave que es el acoso escolar (bullying), hasta las formas sociales de discriminación y exclusión de las personas y las comunidades.

## 4. Cuestionadora y cuestionada en su calidad.

Es una educación que cuestiona de forma saludable y constante la calidad de sus procesos y sus resultados. Pero reconoce la calidad al modo en que lo hace una empresa productora de utensilios útiles -el modo de las normas ISO-, y que solo muy vagamente puede dar cuenta de los procesos sociales a través de conjuntos de indicadores de resultados objetivables. No es extraño en esas condiciones que sea generalizado el cuestionamiento a la calidad, que no dependa de las diferencias entre los países y sistemas educativos, y que todos resulten preocupados.

## 5. Instrumentalizada en sus acciones y organización.

Dependiente de formas heredadas de organización y estructuración formal, coyunturas e intereses muy variados, entre los que sobresalen los políticos, e ideológicos.

Gira en torno a un conjunto de acciones parametradas y formas organizativas que obligan de cierta manera a realizar las acciones dentro de sus marcos. Todo esto la hace dependiente de esos marcos, de coyunturas y de intereses, sobre todo económicos, políticos, ideológicos. No existe educación en el mundo de hoy que pueda considerarse libre de ideologías y de esos impactos. A veces la forma es burda, y se manifiesta como el aprovechamiento de las personas involucradas en la educación por su número y el potencial que representan para los intereses políticos, por ejemplo de un candidato o un proyecto político que busca alianzas

con las organizaciones de los educadores y la institucionalidad educativa, o como un electorado que hay que captar; otras, porque el presupuesto es muy grande y los partidos políticos ven en la educación una fuente de recursos económicos y pujan por apropiarse una parte de los recursos destinados a la educación con fines personales o políticos, para financiarse o financiar sus campañas. Estas transgresiones van desde lo absurdo, lo irracional y delictivo, hasta formas más sutiles que tienen que ver con los intereses legítimos económicos, políticos e ideológicos, que no pueden dejar de manifestarse en las acciones de los maestros, de los directivos, de los gremios, etcétera. Todos estos procesos impactan en la educación contemporánea.

6. Orientada a la ciencia y la técnica, y menos a lo humano.

Es innegable como parte de la instrumentalización de los procesos educativos, una orientación muy visible desde finales del siglo XIX al presente, hacia la ciencia y la técnica, en detrimento de lo social y humanístico. El giro ocurrido a fines del siglo XIX hacia una universidad técnica estaba completamente justificado, pero más de un siglo después se ha transformado en una especie de subestimación estructural del conocimiento social y lo humanístico.

7. Cuestionada en la figura del maestro.

También estamos en la actualidad ante un cuestionamiento a la figura del maestro. Destacan entre ellas tres vertientes: la justificada crítica al maestro instructivista, repetitivo, memorístico o “bancario” en la terminología freireana, que simboliza la educación acrítica; la no menos justificada crítica al maestro distante de espaldas a los medios tecnológicos que ofrece la tercera revolución industrial y no desarrolla nuevas estrategias de enseñanza; y las posturas completamente triviales, de crítica al maestro y estigmatización del maestro, por razones gremiales y de la actuación de grupos de maestros en las protestas y diferendos sociales.

8. Atrapada entre problemas del pasado, el presente y el futuro.

La educación contemporánea, sin embargo, se encuentra atrapada entre problemas del pasado que no han sido resueltos, -infraestructura, recursos, preparación de los maestros-, problemas del presente -vinculados a las situaciones específicas de las personas que participan del proceso-, y problemas de futuro, debido a los cambios acelerados que han tenido lugar y que han modificado el lugar de los seres humanos y la tecnología en los sistemas productivos y la vida cotidiana.

La tensión entre el pasado, el presente y el futuro tiene una relación muy directa con los cuestionamientos a la calidad, los maestros, y los resultados insuficientes de los procesos educativos, pues trasciende la institucionalidad escolar y es propia de la sociedad en cambio, que reclama una educación ajustada a estos últimos, y que todavía no tiene.



La educación que tenemos es el resultado de un largo proceso histórico, que podemos resumir de forma muy apretada a través de tres aspectos relevantes: el pasado imperial, la universidad investigadora, y el cambio científico-tecnológico que se traduce en cambio social.

El pasado imperial moderno legó la intención de que las personas aprendieran a leer, escribir y realizar operaciones aritméticas básicas. (Mitra, 2012) A fines del siglo XIX ese pasado se transformó en un ideal de educación vinculada al avance científico y tecnológico, tuvo una de sus manifestaciones en la crisis de la universidad literaria de espaldas a las cuestiones científicas, técnicas e ingenieriles, que fue sustituida por la “Universidad nueva” (Martí, 1991, p.281). Esa universidad nueva es investigadora, reconoce y promueve el valor de los conocimientos científicos resultantes de la investigación, y aporta a la sociedad conocimientos útiles, pensamiento crítico y los valores fundamentales de la laicidad, la pregunta y la investigación independiente. El nuevo ideal de universidad con el tiempo se transformó en ideal educativo, que consolidó el triunfo de la orientación científica y tecnológica de la educación durante el siglo XX. A finales de ese siglo, los procesos políticos neoliberales cerraron el círculo del menosprecio del conocimiento humanístico, en particular de la historia (Morin et al, 2019) a lo que añadieron la presión del mundo del trabajo y el empleo sobre las universidades y los sistemas educativos, lo que contribuyó a su empobrecimiento intelectual y práctico. En la actualidad esas tendencias han derivado en debilidades de los sistemas educativos hiperconcentrados en las salidas en forma de titulaciones habilitadoras para satisfacer el mercado laboral.

En los últimos 250 años de la mano de la tecnología, la ciencia y la industria, se agolpan descubrimientos, cambios sociales y transformaciones humanas a gran escala. La Tabla No.2 ilustra el vínculo entre las cuatro revoluciones industriales en que pueden agruparse los cambios tecnológicos y el tipo de cambio social global que generaron. Mientras las dos primeras revoluciones industriales ocurren en el marco de sociedades tradicionales, la tercera y la cuarta transforman la sociedad hacia una sociedad no tradicional, o “del conocimiento”. Sin embargo, la educación en el transcurso de todo ese tiempo, aunque cambió, mantuvo su orientación a la preparación de las personas para vivir en una sociedad tradicional. Ilustran el contraste entre una y otra, el ideal social del egresado universitario que alcanza una profesión para la vida, un ideal de la sociedad tradicional, que todavía forma parte de la convocatoria a estudios y del quehacer educativo, vinculado al éxito en la vida personal mediante el acceso a una profesión. La realidad es que desde hace mucho, este ideal carece de pertinencia, no solo porque escaseen los empleos, sino sobre todo porque el ritmo de los cambios tecnológicos y sociales demanda otra mentalidad y capacidad de autotransformación comenzando por el nivel personal.

**Tabla 2. Revoluciones tecnológicas, sociedad y educación**

Año de referencia	Proceso de cambio tecnológico	Sociedad	Educación
1784	Revolución industrial 1.	Sociedad tradicional	Para una sociedad tradicional
1870	Revolución industrial 2	Sociedad tradicional	
1970	Revolución industrial 3	Sociedad no tradicional	
2010	Revolución industrial 4	Sociedad no tradicional	

*Fuente: Elaboración propia.*

La tabla No.3 nos permite examinar más de cerca la relación entre los cambios cognoscitivos y los macroprocesos acompañantes.

Hacia 1970 se acumularon un conjunto de problemas importantísimos que hicieron consolidarse nuevas áreas de conocimientos ambientales, complejos, bioéticos, pedagógicos críticos. La primera generación de problemas emergentes se presentó como “conocimiento no manejable” por las consecuencias imprevisibles que trae consigo al combinar profundidad, intensidad y extensión en su utilización. (Delgado, 2007) El ulterior avance trajo consigo conflictos y no pocas paradojas sociales y existenciales, al punto que algunos temas, como la producción de alimentos transgénicos, tomaron la forma social de “desacuerdos intratables”, y al día de hoy no han encontrado una forma social adecuada para dirimir las diferencias. (Bovenkerk, 2012) Estos últimos pusieron de manifiesto desde finales del siglo XX la aparición de una segunda generación de problemas emergentes, vinculados a la creación de vida, y seguidamente en el segundo decenio del siglo XXI en el marco de la cuarta revolución industrial, que trajo consigo el desarrollo de la robótica, la inteligencia artificial y los megadatos, la traslación de la toma de decisiones a sistemas técnicos en el contexto de la vida cotidiana. Todos estos cambios significan la entrada en sociedades no tradicionales para las cuales maduran necesidades educativas que no se alcanza a cubrir completamente por la educación existente, todavía situada en los marcos de una sociedad tradicional, con la consecuencia trágica de no preparar a las personas para vivir en el mundo realmente existente, o dicho de otro modo, las prepara para vivir en un mundo que ya no existe. Morin ha destacado la necesidad de que la educación retome el eros educativo, y su misión de preparar para la vida, una cuestión fundamental para atender las vulnerabilidades existentes.

Por otra parte, el distanciamiento de la educación con respecto a las problemáticas sociales más agudas vinculada a los nuevos conocimientos no responde solo a debilidades o deficiencias de la educación como tal, sino también, a que la sociedad actual en lo fundamental continúa siendo tradicional en su vida cotidiana, a la vez que recibe los tirones de una vanguardia científica y tecnológica que marca las tendencias de cambio hacia la sociedad del conocimiento. Así el contexto social es heterogéneo, las enormes diferencias generan vulnerabilidades sociales y educativas considerables, y la tensión entre el pasado, el presente y el futuro que ya llegó, genera a su vez tensiones y un nudo ético político que necesita ser atendido.

**Tabla No.3. Cambios cognoscitivos y macroprocesos acompañantes**

Revoluciones industriales	Procesos tecnológicos	Cambios cognoscitivos	Cambios educativos	Tipo de sociedad	Macro proceso acompañante
2010 Cuarta	Hipertecnologías	Problemas emergentes de segunda generación	Se requiere educación para el contexto planetario, global, de creciente incertidumbre y atención al conocimiento no manejable en forma de problemas emergentes de primera y segunda generación.	La sociedad es cada vez más una sociedad no tradicional	El problema ambiental comienza a emerger hasta que se transforma en la crisis ambiental actual, a la vez cultural y civilizatoria.
1970 Tercera	TICs	Problemas emergentes de primera generación			
1870 Segunda	Industrialización	1870	Se requiere educación para una sociedad y culturas nacionales, de control, de predominio de una racionalidad instrumental	Sociedad tradicional	
1784 Primera	Producción fabril	1784			

Fuente: *Elaboración propia.*

Así, la pandemia COVID-19 irrumpe en medio del contexto de cambios tan profundos antes esbozado, y se entrelaza con el macroproceso resultante de los últimos 250 años, la crisis ambiental, cultural civilizatoria en su esencia, y el conjunto de vulnerabilidades educativas y sociales de las que no se tiene todavía plena conciencia.

Se cometería un grave error al calificar la pandemia como un desastre natural, pues se trata de uno socio-natural. El virus por sí mismo no produce cambio social, son las vulnerabilidades sociales y como parte de ellas las educativas, las que potencian la magnitud del desastre. Si se tratase de un desastre natural provocado por el virus, bastaría con combatir el enemigo invisible, vencerlo y volver a un estado de "normalidad" social anterior. Lamentablemente así se piensa el asunto por personas, incluidos líderes políticos. Si el desastre es socio natural, socio ambiental, será necesario considerar qué cambios debemos hacer en la sociedad para seguir adelante y hacer frente a situaciones de este tipo atendiendo a las vulnerabilidades sociales que las potencian como desastres.

#### 4. Vulnerabilidades sociales y educativas

La tabla No.4 muestra los resultados de una exploración mínima de ocho vulnerabilidades sociales.

**Tabla 4. Vulnerabilidades sociales**

1.	Hambre, violencia y muerte como amenazas permanentes y tangibles en las más diversas formas: doméstica, delincencial, de los Estados.
2.	Desarrollo desigual de los países y relaciones internacionales que no renuncian al sojuzgamiento y la guerra.
3.	Heterogeneidad social y desigualdades económicas y sociales a lo interno de las naciones, las ciudades, las comunidades, ...
4.	Omisiones y discriminaciones con base en prejuicios de cualquier tipo.
5.	Conflictividad y amenaza a la convivencia y la paz.
6.	Entrada en un cambio tecnológico y social del cual no se tiene consciencia plena.
7.	Crisis en los sistemas de valores, la moralidad y el humanismo.
8.	Crisis socio ambiental global y cambio climático.

*Fuente: Elaboración propia.*

Presentes de manera global, estas vulnerabilidades tienen manifestaciones locales específicas aquí y allá, y asemejan un caldo de cultivo para la aparición de nuevos desacuerdos intratables. Si exploramos superficialmente las vulnerabilidades educativas (véase tabla No. 5) que hacen parte de las vulnerabilidades sociales, encontramos elementos condicionantes de fenómenos que han sido visibles durante los meses de pandemia.

**Tabla 5. Vulnerabilidades educativas**

1.	Ausencia de pensamiento crítico que permita analizar, decidir y actuar con base en conocimientos y valores.
2.	Falta de una cultura científica que exprese los valores de la pregunta, la argumentación y el examen de las evidencias.
3.	Desconocimiento de la cultura, en primer lugar la propia.
4.	Aceptación de modelos culturales de individualidad, colectividad, bienestar, Estado y sociedad que resultan disruptivos y autodestructivos.
5.	Incapacidad para la comprensión al ser humano.
6.	Incapacidad para colaboración por el bien común.

*Fuente: Elaboración propia.*

El avance científico y tecnológico no se acompaña de una extensión del pensamiento crítico a la educación y la vida social, con la consecuencia a la vista de una sociedad postmoderna, del conocimiento, donde florecen las noticias falsas y la manipulación. La educación debería tener una influencia decisiva en la promoción del pensamiento crítico, pero todavía no la tiene. Los cambios acontecidos demandan que los egresados en los diversos niveles de enseñanza estén capacitados para ejercer un pensamiento crítico que les permita analizar, decidir y actuar con base en conocimientos y en valores. Ni la ceguera científicista de actuar solo con base en conocimientos, ni la ceguera humanística de actuar solo con base en valores resultan suficientes. Se trata evidentemente de un resultado que no depende solo de la educación, pero donde la educación debe desempeñar un rol fundamental que en la actualidad no desempeña. Por su parte, las formas predominantes de socialización a través de los medios educan las personas en contextos que anulan el pensamiento crítico, como pueden ser la televisión, la propaganda comercial y política, entre otros. Un elemento a considerar que corresponde a la educación, en particular a la educación superior, es la extensión de la cultura científica a diversos sectores profesionales y de la ciudadanía. Sin embargo, esta es también una función muy disminuida en la actualidad, pues los valores de la pregunta, la argumentación y la corroboración de evidencias parecieran cada vez más alejados de los debates ciudadanos y políticos.

Es en este marco en que tienen lugar con la pandemia, manifestaciones sociales de rechazo a medidas sanitarias como el distanciamiento y el uso del nasobuco, y se revela la falta de colaboración como el talón de Aquiles de las estrategias adoptadas. Un marco, en el que hasta las manipulaciones más banales se abren camino en una sociedad global de personas donde el pensamiento crítico y la cultura científicas no están presentes al nivel de la revisión de los conocimientos y la toma de decisiones. Las manipulaciones resultan efectivas no porque sean lanzadas con fines de manipulación, sino también porque encuentran una brecha en la ausencia de la cultura científica, la ausencia de una cultura del análisis de las evidencias, después de haber escuchado una argumentación. Conductas propias de iletrados pueden encontrarse en personas que han egresado de aulas universitarias, tanto en lo que concierne a conocimientos básicos de niveles escolares básicos, y de cuestiones públicas que demandan ejercicio del criterio mediante la consulta y el voto, como lo concierne a áreas de conocimientos relativamente cercanos a las especialidades cursadas, pero distantes por la hiperespecialización que separa los conocimientos en compartimentos relativamente aislados.

Así, en la vida cotidiana, incluidos medios de prensa y redes sociales, circulan en la actualidad argumentaciones que no están basadas en evidencias que permitan corroborarlas parcial o totalmente, y muchas de ellas acaparan el imaginario de millones de personas. Las víctimas están lejos de ser iletradas, por el contrario, han pasado total o parcialmente por sistemas educativos consolidados, objeto de revisiones, evaluaciones y reformas frecuentes.

A lo anterior se añade el desconocimiento de la cultura propia y la pretensión de alcanzar una educación intercultural para personas y con medios que se pretenden sean interculturales sin llegar a ser nunca y de manera previa, intraculturales.

La educación nos ofrece un conocimiento superficial de la cultura propia, lo que provoca que para cada persona el resto de las culturas no sean otras culturas, sino culturas defectuosas, ya sea porque consideramos la nuestra o alguna otra que ha sido promovida, como “la cultura”. Esa, la propia o la apropiada, está por encima de las demás, y desde ese posicionamiento se mira por encima del hombro y se evalúa al resto. La educación necesita ser cambiada radicalmente en este punto, para que llegue a ser primero intracultural mediante el reconocimiento de que la cultura propia no es “la cultura”, sino una cultura más. La postura reflexiva y crítica con respecto a la cultura propia, es decir, la interculturalidad, debería ser la base para que llegáramos a ser interculturales. (Moussa, 2018; Mussallam, 2018)

Cuando la persona no reconoce su cultura en tanto cultura, distingue en ella la “normalidad”, y como consecuencia todo lo demás que no se ajuste a esa normalidad, puede caer en la zona oscura del rechazo y la incompreensión. En el mejor de los casos, la educación contemporánea trabaja insuficientemente la problemática de la intra y la inter culturalidad. Por su parte, en el extremo de estos asuntos se encuentra la extensión de modelos culturales sustitutos, al modo de extensiones del pensamiento occidental o algunas de sus formas, como el liberalismo, que se extienden descontextualizados en una amplia masa de culturas y pueblos, en ocasiones incluso tribales, como si fueran soluciones a los problemas locales y expresión de progreso.

Así se han extendido desde modelos culturales de la individualidad, la colectividad, la libertad, el bienestar, el Estado, lo social, que resultan disruptivos, y autodestructivos en entornos locales. A veces, como ocurrió en medio de la pandemia, adoptan formas ridículas de personas que consideran la peluquería como necesidad básica y se niegan al cierre de los establecimientos. Cuando las personas se movilizan por cuestiones tan poco trascendentales, frente a algo fundamental como es el riesgo para la vida, se hace evidente que el modelo cultural está funcionando de una manera autodestructiva. Son costos asociados a vulnerabilidades educativas a superar.

Parte de la complejidad de este asunto consiste en el énfasis educativo en la explicación de los fenómenos y el descuido en la educación para una comprensión humana. Es un asunto elaborado a lo largo de la filosofía en su historia, que más recientemente Edgar Morin recolocó en la agenda educativa: necesitamos educar la comprensión humana, que significa ponerse en el lugar del otro e intentar acercarse al mundo y al otro desde ese posicionamiento.

La incapacidad para la colaboración ha sido educada, se ha puesto antes de manifiesto en las aulas y la vida social. No es extraño que aparezca en el contexto de la pandemia como una conducta reiterada.

## **5. El nudo ético: complejidad humana e ideología dominante**

Cambio tecnológico, social, vulnerabilidades sociales y educativas convergen en un nudo ético, manifiesto en la crisis de la COVID-19 y el reto de la comprensión humana.

En la actualidad ningún sistema moral tiene la universalidad que permitiría que todos lo acepten si discusión. Este no es un fenómeno de crisis, sino un resultado positivo del



reconocimiento de la diversidad moral de la humanidad. La crisis sobreviene cuando continuamos aferrados a nuestras moralidades matriciales, que Adela Cortina denomina de “máximos”, y suponemos que todos los demás están equivocados en sus concepciones. Cuando esto ocurre, nos negamos al diálogo moral porque no reconocemos del otro lado un interlocutor válido, con quién podemos empeñarnos en la construcción de una moralidad cívica de mínimos, que nos permita continuar siendo diversos, sin renunciar a nuestros sistemas de moralidad, y a la vez abiertos al diálogo con los otros, que no son nuestros enemigos morales, sino nuestros diferentes. Es desde ese reconocimiento de la diferencia entre iguales que requerimos insumos intra e interculturales, de comprensión humana y de cultura cívica.

El nudo ético incluye además el desafío del conocimiento no manejable en sus dos formas conocidas, los problemas emergentes de primera y de segunda generación. Ante ellos, la responsabilidad debe ser reconstruida, pues los marcos tradicionales de la ley y el individuo se quebrantan constantemente con el conocimiento anónimo basado en los algoritmos.

Y finalmente, incluye la vida cotidiana transformada por los conocimientos y las tecnologías, que no por ello debería desviarnos de entender que la sociedad humana necesita reconsiderar y practicar una ética de la vida, que está todavía por desarrollarse. Los intentos de la bioética han sido extraordinarios, pero todavía son insuficientes y están lejos de haberse extendido a la sociedad y la toma de decisiones en la vida cotidiana. Este nudo ético está conectado con las vulnerabilidades sociales y educativas, y con el choque de los ritmos de los cambios cognoscitivos y prácticos. Se expresa en la necesidad de construir una sabiduría que nos permita manejar los conocimientos para atender problemas fundamentales, que al final giran todos en torno a la pregunta por la supervivencia de la humanidad y de la vida en la Tierra.

La complejidad humana que se revela en el nudo ético y necesita ser comprendida es a la vez social, tecnológica y vital. No una parte de cada cosa, sino todas completas a la vez. Seguimos no obstante reconociendo ese desafío de forma parcial, como desafío o político, o educativo, o social, o económico, o de derechos, o de discriminaciones... Se necesita una educación que se plantee el desafío de tomarlos juntos para reconocernos como seres sociales hoy involucrados en una trama tecnológica, donde la tecnología se ha convertido en el medio en que realizamos la actividad (hipertecnología o metatecnología). Necesitamos educar para comprender que ya no realizamos la actividad humana mediante el uso de herramientas y de tecnologías. El posicionamiento del ser humano cambió, ya no nos relacionamos desde nosotros con el mundo, sino que lo hacemos con la mediación tecnológica, que no es de instrumento, sino de medio. Las palabras al uso sobre “navegación” o “inmersión” en el ciberespacio ilustran con bastante elocuencia este terreno de la hipertecnología todavía incomprendido a profundidad. Este es un cambio fundamental que afecta la identidad, y el modo en que entendemos la vida humana y la complejidad humana. Habría que rescatar la idea de una complejidad humana que es relativa a la vida, lo social y lo tecnológico.

Y finalmente, el nudo ético encuentra un desafío fundamental en el terreno de la ideología. Todos los cambios mencionados ocurren en un medio social donde existe diversidad de ideologías religiosas, políticas, estéticas, éticas, sociales, pero todas se encuentran en el trasfondo, pues en el primer plano se encuentra una ideología dominante y hegemónica. Sin embargo, no la reconocemos ni la tratamos como ideología. Le damos el tratamiento de problema: el problema del consumo.

El consumismo es una ideología que gira en torno a la realización de la vida cotidiana, y que modifica el modo en que se satisfacen las necesidades. Deviene ideología de la constante insatisfacción, pues a diferencia de una necesidad vital que al satisfacerse cierra el círculo, una necesidad de consumo, al ser satisfecha, genera una nueva necesidad a satisfacer, que abre un nuevo ciclo. Su resultado es la constante insatisfacción, para lo que no es necesario consumir mucho, sino hacerlo constantemente como parte de un ciclo infinito que se correspondería con una economía en crecimiento constante, algo probado falso e imposible por los límites naturales del planeta Tierra.

El consumismo es un invento ideológico eficaz que atrapa por igual a ricos y pobres. Otro modo de presentación o traducción práctica de esta ideología es la extensión de la creencia en que el ser humano es capaz de todo y lo merece todo, no tiene límites y le asiste el derecho a satisfacer sus apetencias por encima de todo. Mientras tengamos esta ideología como una clave fundamental de vida, extendida en millones de personas, será muy difícil reconocer el problema fundamental de la pertenencia humana al sistema de la vida en la Tierra. Y de esto se trata la crisis de la pandemia: del nuestro lugar en el sistema de la vida en el planeta.

Para ponerle freno los maestros tenemos muy pocas posibilidades de acción. Si educar es actuar, cada uno podrá aprovechar en primer lugar el metro cuadrado que tiene a su disposición, para sembrar las semillas de la comprensión, de la argumentación, y el pensamiento crítico. Pero además, contamos con algunas propuestas educativas contemporáneas novedosas, teóricamente fundamentadas, como las expuestas por Edgar Morin (2011, 2015), la educación popular latinoamericana (Freire 2009, Hurtado 2015, Jara 2018, Mejía 2015) y la más reciente educación balanceada e inclusiva (Mussallam 2018) que consideran las vulnerabilidades, y que en la medida en que van siendo adoptadas, pueden realizar una contribución importante a su superación para colocarnos como humanidad en mejores condiciones para afrontar los retos de una sociedad global capaz asumir, -desde la diversidad, los contextos, y la complejidad humana-, el reto de los problemas fundamentales que enfrentamos y de los que la pandemia es solo una manifestación.

## Referencias

- AA.VV. (2015). *Replantear la educación*. París: UNESCO.
- Achar, E. (2020). *Covid-19: problema global, soluciones locales*. Disponible en <https://www.eleconomista.com.mx/opinion/Covid-19-problema-global-soluciones-locales-20200331-0020.html> (Revisado 29 septiembre 2020).
- Antena 3 Noticias (2020). *Francia requisó un millón de mascarillas destinadas a España en plena crisis del coronavirus*. Disponible en: [https://www.antena3.com/noticias/mundo/francia-requiso-un-millon-de-mascarillas-destinadas-a-espana-en-plena-crisis-del-coronavirus\\_202004025e85eea323797900013e5b42.html](https://www.antena3.com/noticias/mundo/francia-requiso-un-millon-de-mascarillas-destinadas-a-espana-en-plena-crisis-del-coronavirus_202004025e85eea323797900013e5b42.html) (Revisado 29 septiembre 2020).
- Ayuso Silvia (2020). La guerra de las mascarillas enfrenta a Europa y EE UU. *El País* (2 abril 2020). Disponible en <https://elpais.com/sociedad/2020-04-02/la-guerra-de-las-mascarillas-enfrenta-a-europa-y-eeuu.html> (Revisado 29 septiembre 2020).
- Banco Mundial. (2020). *Comunicado de prensa. La COVID-19 (coronavirus) hunde a la economía mundial en la peor recesión desde la Segunda Guerra Mundial*. Disponible en <https://www.bancomundial.org/es/news/press-release/2020/06/08/covid-19-to-plunge-global-economy-into-worst-recession-since-world-war-ii> (Revisado 29 septiembre 2020).
- Barría, C. (2020). Coronavirus: "Estamos frente a una crisis generalizada del capitalismo democrático mundial y del no democrático, como el de China". *BBC News Mundo*. Disponible en <https://www.bbc.com/mundo/noticias-52055657> (Revisado 29 septiembre 2020).
- Barrucho, L. (2020) *Crisis económica por el coronavirus: los 30 países cuyas economías crecerán este año a pesar de la pandemia (y cuál es el único de Sudamérica)*. Disponible en <https://www.bbc.com/mundo/noticias-53156788> (Revisado 29 septiembre 2020).
- Baudrillard, J. y Morin, E. (2003). *La violencia del mundo*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Beck, U. (1998). *La sociedad del riesgo. Hacia una nueva modernidad*. Barcelona: Paidós.
- Beck, U. (2002). *La sociedad del riesgo global*. Madrid: Siglo XXI.
- Boff, L. (2009). La globalización exige nuevas formas de solidaridad: Boff. Disponible en <https://www.swissinfo.ch/spa/la-globalizaci%C3%B3n-exige-nuevas-formas-de-solidaridad--boff/926492> (Revisado 29 septiembre 2020).
- Bovenkerk, B. (2012). *The Biotechnology Debate. Democracy in the Face of Intractable Disagreement*. Dordrecht Heidelberg London New York: Springer.
- Delgado Díaz, C. J. (2007). *Hacia un nuevo saber. La bioética en la revolución contemporánea del saber*. La Habana: Acuario.
- Delgado Díaz, C. J. (2010). Diálogo de saberes para una reforma del pensamiento y la enseñanza en América Latina: Morin, Potter, Freire. *Estudios VIII* (93) pp. 23-44.
- Delgado Díaz, C. J. (2011). Transdisciplina, curricula universitaria e investigación. En García Rodríguez, J. F., Betancourt Bethencourt, J. A., y F. Martínez Álvarez, (eds.). *La transdisciplina y el desarrollo humano* (pp. 132-151). Villahermosa: Dirección de Calidad y Enseñanza en Salud.
- Delgado Díaz, C. J. (2012). Conocimiento, conocimientos, diálogo de saberes. En Valdés, F., y León del Río, Y. (eds.). *La filosofía en su tiempo histórico* (pp.159-180). La Habana: Ciencias Sociales - Ruth Cuadernos de Pensamiento Crítico.

- Delgado Díaz, C. J. (2018). Transdisciplinariedad: involucrarse con la complejidad. En Mussallam, M. & Jobin, F. (2018). *Guía Global de Ética, Principios, Políticas y Prácticas en la Educación Equilibrada e Inclusiva*. Volumen I. Marco conceptual y técnico (pp. 35-53). Ginebra: Education Relief Foundation.
- Díaz-Canel Bermúdez, Miguel y Núñez Jover, Jorge (2020). Gestión gubernamental y ciencia cubana en el enfrentamiento a la COVID-19. *Anales de la Academia de Ciencias de Cuba*; Vol. 10, No. 2 (2020): especial COVID-19. Disponible en <http://www.revistaccuba.cu/index.php/revacc/article/view/881> (Revisado 29 septiembre 2020)
- Freire, P. (2009). *Pedagogía de la esperanza*. México: Siglo XXI.
- Hollande, F. y Morin, E. (2012). *Diálogo sobre la política, la izquierda y la crisis. Entrevista realizada por Nicolás Truong*. Buenos Aires: Paidós.
- Hurtado, Carlos H. (2015). *La transformación educativa. Para qué y por qué educar*. Buenos Aires: La Colmena.
- Jara Holliday, O. (s.f). *Orientaciones teórico-prácticas para la sistematización de experiencias*. Biblioteca Electrónica sobre Sistematización de Experiencias: [www.cepalforja.org/sistematizacion](http://www.cepalforja.org/sistematizacion)
- Jara Holliday, Oscar (2018). *La educación popular latinoamericana: Historia y claves éticas, políticas y pedagógicas*. San José CR: Centro de Estudios y Publicaciones Alforja.
- Marimón, Torres, N. y Martínez Cruz, E. (2008). Globalización, salud y solidaridad: una vision diferente. *Revista Cubana de Salud Pública* 35(1). Disponible en <https://scielosp.org/pdf/rcsp/2009.v35n1/10.1590/S0864-34662009000100014/es> (Revisado 29 septiembre 2020)
- Martí, José (1991). Abono – Escuela de electricidad. En *Obras Completas*. Tomo 8. La Habana: Editorial de Ciencias Sociales.
- Martínez Miguélez, M. (2012). *Nuevos fundamentos en la investigación científica*. México: Trillas.
- Mejía Jiménez, Marco Raúl (2011). *Educaciones y pedagogías críticas desde el Sur (Cartografías de la Educación Popular)*. Panamá: Consejo de Educación de Adultos de América Latina.
- Mitra, S. (2012). *Beyond the Hole in the Wall. Discover the Power of Self-Organized Learning*. USA: TED Conferences, LLC
- Morin, E. (2011). *La vía para el futuro de la humanidad*. Barcelona: Paidós.
- Morin, E. (2015). *Enseñar a vivir. Manifiesto para cambiar la educación*. Buenos Aires: Nueva visión.
- Morin, E. (2020) “Caminos Para el Futuro el Mundo Post Covid 19” Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=glCoQPsIFlc&t=7s> (Revisado 29 septiembre 2020).
- Morin, E., Delgado, C. (2016). *Reinventar la educación. Abrir caminos a la metamorfosis de la humanidad*. México: Multiversidad Mundo Real Edgar Morin.
- Morin, E., Domínguez, E., Delgado, C. (2019). *El octavo saber*. México: Multiversidad Mundo Real Edgar Morin.
- Moussa Iye, A. (2018). Dinámica (intra, inter, trans) cultural y ciudadanía: los desafíos de la educación por la pluralidad. En Mussallam, M. & Jobin, F. (2018). *Guía Global de Ética,*

- Principios, Políticas y Prácticas en la Educación Equilibrada e Inclusiva. Volumen I. Marco conceptual y técnico (pp. 20-34). Ginebra: Education Relief Foundation.
- Mussallam, M. & Jobin, F. (2018). Guía Global de Ética, Principios, Políticas y Prácticas en la Educación Equilibrada e Inclusiva. Volumen I. Marco conceptual y técnico. Ginebra: Education Relief Foundation.
- Olivé, L. (2011b). *La ciencia y la tecnología en la sociedad del conocimiento. Ética, política y epistemología*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Ontiveros, E. (2020). Coronavirus: las lecciones que podemos aprender de Asia para prepararnos para una segunda ola del covid-19. *BBC News*. Disponible en <https://www.bbc.com/mundo/noticias-52762808> (Revisado 29 septiembre 2020).
- RTVE.es (2020). Prohibir las exportaciones de mascarillas o requisarlas: las medidas de los países contra el desabastecimiento. Disponible en <https://www.rtve.es/noticias/20200304/prohibir-exportaciones-requisar-mascarillas-asi-actuan-paises-para-evitar-su-desabastecimiento-ante-coronavirus/2005319.shtml> (Revisado 29 septiembre 2020).
- Sachs, J. (2020). La disparidad entre Occidente y Oriente frente al COVID-19. *El periódico*. Disponible en <https://elperiodico.com.gt/domingo/2020/04/26/la-disparidad-entre-occidente-y-oriente-frente-al-covid%E2%80%9119/> (Revisado 29 septiembre 2020)
- Semana (2020). La OMS está bajo la lupa en el momento más difícil de su historia. Disponible en <https://www.semana.com/mundo/articulo/coronavirus-despierta-criticas-hacia-la-oms-por-su-manejo-de-la-pandemia/665970/> (Revisado 29 septiembre 2020).
- Torres (de), S. (2020). Una pandemia global no se arregla con soluciones locales. *El País*. Disponible en [https://elpais.com/economia/2020/04/13/alternativas/1586777214\\_770913.html](https://elpais.com/economia/2020/04/13/alternativas/1586777214_770913.html) (Revisado 29 septiembre 2020).
- Wallerstein, I. (coord.) (1996). *Abrir las ciencias sociales. Informe de la Comisión Gulbenkian para la reestructuración de las ciencias sociales*. México: Siglo XXI.





**Dr. Carlos Jesús Delgado Díaz (Cuba)**

Filósofo, Profesor de Filosofía, Master of Arts en Filosofía (Universidad Estatal de Bielorrusia 1983). Doctor en Ciencias Filosóficas (Cuba 1992). Profesor Titular de la Universidad de La Habana (2000). Académico Titular de la Academia de Ciencias de Cuba (2012-2018, 2018-2022). Rector Multiversidad Mundo Real Edgar Morin (2015-2018) Decano, Facultad de Filosofía e Historia, UH (2013-2017). Miembro del Comité Nacional Cubano de Bioética. Vicepresidente de la Sociedad Cubana de Investigaciones Filosóficas. Presidente Cátedra Paulo Freire, Universidad de La Habana.

Autor de artículos publicados en revistas y libros de Argentina, Brasil, Colombia, Cuba, España, Estados Unidos, Italia, México, Suiza, y Venezuela; y los libros *Reinventar la educación* (Sao Paulo 2016, México 2017, Habana 2017, Bogotá 2018), *Filosofía, política y dialéctica en Materialismo y empiriocriticismo* (Habana 2014), *Hacia un nuevo saber. La bioética en la revolución contemporánea del saber* (Habana 2007 y 2011, Bogotá 2008), *Bioética y medio ambiente* (Habana 2006, 2019, México 2008), *La revolución contemporánea del saber y la complejidad social. Hacia unas ciencias sociales de nuevo tipo* (Buenos Aires 2006), *Límites socioculturales de la educación ambiental* (México 2002), *Diccionario Temático Ernesto Che Guevara* (Habana 2000), *Cuba verde* (Habana 1999, 2003, 2011), *Ecología y Sociedad Estudios* (Habana 1996, 1999).

Su actividad docente e investigativa ha sido premiada en URSS (1982), México (2001), Argentina (2004) y Cuba (2004, 2005, 2009, 2011, 2014, 2017).

Currículo y otros detalles de la actividad del docente disponibles en: <https://carlosjdelgado.blogspot.com/>