

**César José Valdovinos Reyes**



# HUMANECER

**EPISTEMOLOGÍA Y DIÁLOGO DE SABERES  
PARA LA FORMACIÓN DOCENTE**

**Colaboradores**

Rosa María Masson Cruz - Cuba  
Liliana Marina Lo Priore Infante - Venezuela  
Luis Bonilla-Molina - Venezuela  
Daniel Libreros Caicedo - Colombia  
Pablo Imen - Argentina  
Jesús Valdovinos Capistrán - México



**“HUMANECER:  
EPISTEMOLOGÍA Y  
DIÁLOGO  
DE SABERES PARA  
LA FORMACIÓN  
DOCENTE”**

PALABRAS CLAVE: Epistemología, transcomplejidad,  
formación-performación y diálogo de saberes

*César José Valdovinos Reyes*



## **Abstract**

La obra que aquí subyace es una Investigación Dialéctica Constructiva Transdisciplinaria concluida, como proceso de transformación en el campo de la educación, es un modelo de educación comparada y transdisciplinar en la formación de formadores, el libro da cuenta de la metodología dialéctica constructiva en sus momentos de racionalidad de Humanecer visión de futuro; problematización empírica y teórica; viabilidad y teorización del modelo de Formación de HUMANECER; apoya a los docentes formadores, a los docentes frente a grupo de educación básica de México y Latinoamérica para que posibiliten la mejora constante de su hacer y la elevación de la calidad educativa.

En un primer momento de la obra se presentan las participaciones de intelectuales latinoamericanos que alimentan a Humanecer desde sus miradas críticas y transformadoras, estas aportaciones especiales comienzan con el prólogo de Luis Bonilla-Molina (Venezuela), además de Rosa María Masson (Cuba) y Pablo Imen (Argentina) que dan cuenta de que Humanecer está en el debate de la pedagogía crítica y las ciencias de la educación en el siglo XXI.

Esta investigación, desde un ángulo de lectura crítico, se observa como un proceso de apertura y cierre hacia lo inédito, inacabado, incertidumbre y certeza de transformación, al mismo tiempo potencia una nueva racionalidad del pensar, del ser y el hacer, es Humanecer como florecer lo humano, como una visión de la dialéctica, categoría potenciadora de movimiento articulada a el pensamiento complejo como estrategia metodológica y cosmovisión-ángulo de lectura de la realidad en la formación.

Posibilita que los formadores puedan performarse en las categorías de humanecer, didáctica, epistemología, integralidad, conciencia, dialéctica y transcomplejidad; para avanzar hacia la construcción de estrategias en el proceso de enseñanza, desde la performación, la transdisciplina, la integralidad, y la didáctica crítica.



## **Presentación**

Desarrollar procesos investigativos obliga la generación de resultados, desde un enfoque de Investigación Dialéctica Constructiva Transdisciplinaria, se aborda y da cuenta de un proceso de transformación alternativa en el campo de la educación, un Modelo de Formación de Formadores desde la transdisciplina, la complejidad, la integralidad y la alteridad, el Modelo Humanecer; pretende apoyar a los docentes e investigadores de las instituciones formadoras de docentes, a los docentes frente a grupo de educación básica y superior del estado de Michoacán, México y del multiverso mundo, para que ellos potencien y posibiliten la mejora constante de su hacer haciendo y la elevación de la calidad educativa.

Se escogió la temática del Humanecer en la formación de formadores, porque se trata de ir haciendo florecer lo humano en la propia formación de formadores entretejiendo la transcomplejidad, es decir, la articulación del pensamiento complejo y la transdisciplina en el ámbito educativo, con los modelos emergentes de integralidad y alteridad que cohabitan en América Latina, la integralidad vista desde lo integral que significa comprensivo, inclusivo, abarcador y no marginador, se trata de que los abordajes incluyan el mayor número de perspectivas, estilos y metodologías en una visión coherente. Articular lo intersubjetivo con la otredad, entendida como alteridad-mirada de ser un-otro-uno en la educación, de sentido de relación-diálogo de ser la otredad concebida en estrategia didáctica metodológica para potenciar la transformación en la formación de formadores.

Se trata de visualizar las problemáticas-posibilidades como desafíos, las contradicciones y complementariedades como articulaciones, del entorno unicidad-complejidad, del entorno sujeto-sociedad, derivados del proceso-desarrollo económico, político, social y cultural, que se presentan en el hecho praxiológico educativo, pensamiento-acción como medio educativo, buscando la articulación integral de los procesos cerebrales (cuadrante superior derecho), la cultura (cuadrante inferior izquierdo) en la que se vive, la posición social (cuadrante inferior derecho) y el modo de pensar (cuadrante superior izquierdo) como parte del entorno del docente-formador dentro de su realidad, tanto en la educación básica, como en

---

la media superior y superior, por ende que, cómo y para qué del hacer para resolver-problematizar y teorizar la horizontica-problemática y resolver, investigar y solución.

La Investigación se construyó desde la visión de la Dialéctica Constructiva Transdisciplinaria, como la base-asidero desde la cual se permite pensar pensando la realidad y transformar transformando la misma, se actúa para emancipar al ser-sujeto desde su condición unicidad-complejidad, logrando el desarrollo de los docentes como formando formándose, en la educación básica, media superior y superior donde se está en servicio, buscando la innovación-intervención e investigación en su propio hacer educativo, además de darle direccionalidad a los procesos de construcción de conocimiento nuevo e inédito en la educación alternativa.

La investigación aporta un Modelo de Formación desde donde se articula la transcomplejidad y los modelos de alteridad latinoamericanos en el ámbito educativo a la vez contradictorios y complementarios, con la finalidad de que docentes en servicio de educación básica, media superior y superior se formen formándose de manera permanente por medio del Modelo de Formación Humanecer en Educación desde la Transcomplejidad y Alteridad, que redibujen, rehagan sus propia práctica de manera praxiológica, que se conviertan en docentes investigadores, potenciadores de propuestas alternativas educativas, convirtiéndose así en seres sujetos históricos y protagónicos, potenciadores de sentido, actuantes gestantes de nuevas realidades, de otros mundos posibles.

Finalmente la investigación pretendió y posibilitó que los formadores participes, desde el desarrollo-construcción del Modelo, tanto del colectivo de investigación, como todo aquel formador que busque en el campo de la educación desde los modelos emergentes y alterativos entretejer estos bordes-puentes con la transcomplejidad como proceso de construcción de conocimiento, además de que puedan formarse en las categorías de criticidad, historicidad, subjetividad, conciencia, dialéctica y complejidad como seres-sujetos protagónicos de su propio conocer del conocimiento.

---

## A MANERA DE PRÓLOGO...

### NO SOMOS MONEDITA DE ORO

**Dr. en Ciencias Luis Bonilla-Molina (Venezuela)**

Para quienes nos reivindicamos del campo de las pedagogías críticas, las tareas de **resistencia** en el plano educativo y social resultan doblemente complejas. Damos la impresión de andar buscándole siempre la *quinta pata al gato*, cuando en realidad lo que intentamos es evidenciar las distintas formas, lógicas, expresiones y caminos de la dominación.

Decía la negra Mercedes Sosa, *todo cambia y que yo cambie no es extraño*. El problema central para un pedagogo crítico es saber identificar claramente las cambiantes formas de la opresión, que muchas veces se disimulan en nuestras narrativas e imaginarios. Y como somos seres sociales, a veces el compañero o la compañera ve primero aquello que nos parece normal, correcto e incluso ideal, pero en cuya raíz larva la opresión; en muchas oportunidades ello despierta nuestras conservadoras reacciones y hasta actuamos de manera virulenta ante la invitación a modificar recorridos. No es fácil el cambio incesante. Otras veces somos nosotros quienes hallamos el *laberinto del fauno* en una propuesta didáctica, un modelo de gestión escolar o el performance de un juego escolar. Y en ese caso, mientras unos están dispuestos a escuchar, analizar y discernir para cambiar, los otros responden con la furia propia del instinto de supervivencia. En el cambio se juega la vida. Lo importante es aprender a escuchar, oír, examinar para que lo colectivo deje de ser un refugio para la inmovilidad y se convierta en el soporte de las transformaciones.

César Valdovinos nos presenta un texto que reivindica la dialéctica constructiva, la trasdisciplinariedad y la transcomplejidad, elementos constitutivos de las pedagogías críticas en el siglo XXI, lo cual nos da una oportunidad singular para hacer un breve recorrido histórico de nuestra historia, para poder entender estas dimensiones en un contexto histórico concreto de la transformación social, económica, política y educativa.

---

## Las pedagogías críticas

Cuando se instaura el capitalismo como sistema dominante, surgen dos grandes campos filosóficos, políticos, económicos que se asumen como relatos de las dos clases en disputa en el marco de las dos primeras revoluciones industriales: el capitalismo y el comunismo. Liberalismo y socialismo, aunque algunos los vieron y siguen entendiéndolos como campos cerrados y homogéneos, en realidad ambas propuestas deben ser señaladas en plural y analizadas en sus aspectos divergentes y convergentes entre sí.

En el marco de los socialismos surgen dos grandes narrativas: el anarquismo y el marxismo, que rápidamente dejan de ser singulares para tener múltiples vertientes. Los marxismos de primera generación, altamente democráticos en sus formas y mecanismos de discusión pública y abierta, consideraban que el partido revolucionario era la síntesis de la “verdad revolucionaria”. Los debates al interior eran duros e implacables, pero a nadie se le perseguía por sus ideas y todos y todas compartían una misma ruta más allá de las diferencias.

Ese fue el espíritu de la revolución bolchevique (1917), la República de los soviets (1918-1922) y del movimiento comunista de los primeros congresos de la III Internacional. En ese marco, el partido dictaba un marco general y cada una de las áreas construía su política sectorial que no siempre era la que representaba el partido. De hecho, las políticas educativas de Lounatcharski, responsable del equivalente a la Secretaría de Educación Pública (SEP) en México hasta 1929: el *Narkompros*, era muy cuestionada por dirigentes del partido y militantes, sin que ello pusiera en riesgo su opinión y accionar. No siempre las propuestas educativas eran coincidentes, pero no por ello eran descalificadas ni sus defensores perseguidos. Contrario a lo que se suele pensar, no siempre eran coincidentes las propuestas de Makarenko, Pistrak, Kruskaya o Vigostsky. El problema surge cuando el estalinismo asume el control del Partido Comunista de la Unión Soviética (PCUS) y se usa el centralismo democrático para ahogar el debate, perseguir las diferencias y aniquilar las disidencias. Surge la idea del marxismo-leninismo como parámetro de evaluación de lo “correcto” e “incorrecto”. Las nociones de *revisionistas* se convierten en una espada de Damocles para quienes intenten polemizar.

---

En ese contexto, se abre un debate en los marxismos no estalinistas, que en el plano educativo tiene seis momentos claves para la constitución de las pedagogías críticas como las conocemos hoy. El primero, en los planteamientos de Marcuse en *Contribuciones a una Fenomenología del Materialismo Histórico* (1928); el segundo, en las producciones de la Escuela de Frankfurt y su teoría crítica. El tercero, con el surgimiento de la Teología de la Liberación y los desarrollos de Paulo Freire; cuarto, con los aportes de los post estructuralistas norteamericanos, latinoamericanos y caribeños (Giroux, McLaren, Tedesco); el quinto, con la reivindicación descolonial de las pedagogías nuestra americanas. El sexto, en el cual se retoma con fuerza la dialéctica materialista, hibridada con los aportes de los cinco momentos anteriores. Entre el cuarto y quinto momento se vive un periodo de influencia transversal de las narrativas posmodernas, que pareciera haber perdido fuerza. Este es el momento epistemológico actual de las pedagogías críticas.

De manera resumida podríamos precisar que los aportes de Marcuse están referidos a una: a) superación del determinismo mecánico por la historicidad de las ideas y prácticas sociales que coloca las formas y expresiones de la transformación radical con una especie de final abierto; b) el cuestionamiento al positivismo de los marxismos de primera generación, que convierten lo colectivo en una “cosa” uniforme, que invisibiliza las especificidades y particularidades. Ello posibilita la construcción de políticas que empalmen, respeten y desarrollen múltiples miradas liberadoras a partir de la revaloración de las subjetividades; c) construcción de una fenomenología marxista, que surge de poner en dialogo a Hegel, Husserl, Heidegger y Marx; d) problematización de la herencia no develada suficientemente en el pensamiento Hegeliano y marxista, de los imperativos morales kantianos que postulan un ideal de hombre o mujer, al estilo de las *tablas bíblicas* y, que se expresan en discursos como los del *hombre nuevo*. Este último debate adquiriría especial relevancia, cuando el fascismo italiano, fundamentado en el idealismo hegeliano asume como una de sus tareas centrales el modelamiento del hombre y mujer del mañana o cuando Heidegger construye las condiciones de posibilidad filosófica para que el nazismo hablara de una raza superior.

---

Por su parte, la escuela de Frankfurt construye una idea de la justicia social que se centra en atacar la degeneración del capitalismo del siglo XX a la par de la tragedia del autoritarismo estalinista, visto éste, más que como un fenómeno, como consecuencia de problemas no resueltos en el plano teórico del socialismo científico; b) revalora el papel de la justicia social; c) trabaja el problema de la ideología y la cultura en el marco del desarrollo de una industria cultural capitalista y; d) la crítica a la separación de los hombres y mujeres respecto a la naturaleza, lo cual genera opresión a esta última que abre paso a una crisis civilizatoria sin precedentes.

La teología de la liberación: a) genera una propuesta emancipatoria más allá del sistema escolar, inscribiendo su trabajo en la educación popular; b) retoma la idea de lo colectivo no como masa, sino como expresión de múltiples subjetividades que tienen el derecho a construir juntos y juntas una ruta de liberación; c) coloca el énfasis en lo comunitario y lo partidario político pasa a ser subsidiario de la democracia de la gente.

Por su parte, los post estructuralistas, trabajan a) las resistencias en el aula, la escuela como espacio en disputa, rompiendo con la clásica definición de la escuela como un simple aparato ideológico del Estado capitalista; b) las otras opresiones invisibilizadas incluso por la tercera generación de marxistas. Su crítica al patriarcado, la homofobia, la segregación racial, las nociones de “vanguardia” única, resultan fundamentales para la reivindicación de los sujetos como protagonistas de la emancipación y la caracterización de todo aquello que pretenda dirigir al ser humano como opresión; c) el papel de la tecnología, la cultura, las narrativas y representaciones en las políticas educativas, las prácticas de los docentes y los conflictos de los estudiantes, en la transformación de la escuela; d) la reivindicación del docente como articulador de las resistencias en el aula, lo comunitario y lo social.

El renacer del interés de la dialéctica es propio de la actual profundización de la opresión capitalista. Pero la dialéctica se ha vulgarizado como sinónimo de cambio. La dialéctica es cambio incesante, que desafía el presente sin abandonar el legado histórico de las luchas y que asume la contingencia del futuro como una posibilidad de múltiples escenarios de

---

liberación y del socialismo, siendo este último constitutivo de su conformación como campo del pensamiento educativo. Todo análisis dialéctico es una visibilización y estudio en profundidad de lo que se critica y una respuesta detallada a cada una de las contradicciones que se evidencian. La dialéctica entre lo global y lo local demanda una territorialización de las contradicciones que mantenga conexión con la totalidad. La dialéctica es también expresión de la ideología, ubicada en su tiempo histórico, por lo tanto, en permanente movilidad, rompiendo con cualquier dogma. Dialéctica y transdisciplinariedad comparten horizonte mediante la relación entre lo general y lo particular, así como en la indivisibilidad de toda realidad.

## **Humanecer: una apuesta para la transformación**

Este texto de César Valdovinos es una invitación a pensar la formación permanente del docente, desde otro lugar de enunciación, desde una problematización epistémica tan necesaria en estos tiempos. Es un texto para confrontar las narrativas pedagógicas del presente con las formuladas en el marco de la primera y segunda revolución industrial, pero también de cara al cuarto giro tecnológico global. Se puede estar de acuerdo o disentir con el texto de César, pero lo que no podemos es obviarlo.

Al plantearse una racionalidad epistemológica de Humanecer, el autor se coloca en la lógica del pensamiento científico y por lo tanto en el terreno del materialismo dialéctico, pero desde una mirada crítica que complejiza la realidad. Coloca en disputa la visión moderna y posmoderna del paradigma de la complejidad con lo cual emerge una aproximación a la conciencia con múltiples desarrollos. Su llamado a una problematización teórico práctica de la formación docente se constituye en la invitación a leer, analizar, cuestionar, criticar y proponer.

Esta obra de uno de los más inquietos y potentes estudiosos de la nueva generación de pedagogos mexicanos, nos habla de novedosos desafíos que tenemos los educadores latinoamericanos y caribeños en el marco de la cuarta revolución industrial y la era de la singularidad. Bienvenido este libro y el debate al que nos invita para romper con la terrible visión

de Leonard Cohen del futuro como un *crimen*, aunque con ello sigamos siendo fieles al hecho de no ser *moneditas de oro*.

Zamora, Michoacán, México, febrero de 2019.

# CAPÍTULO 1:

*Multiversas*

*miradas desde*

*Humanecer*



# **EPISTEMOLOGÍA Y APORTES PARA UNA PRAXIS REFLEXIVILIZADA EN LA EDUCACIÓN DEL SIGLO XXI**

**Dr. en Ciencias César José Valdovinos Reyes (México)**

## **Prolegómenos en la impronta humanidad**

Los astrofísicos indagan el origen del universo, los biólogos el de la vida, los paleontólogos el del hombre; los filósofos, sociólogos y religiosos buscan darle un sentido a la vida humana y a las relaciones sociales; Darwin demostró que la hominización es la última producción del proceso común en la evolución animal (Saavedra, 2013).

A pesar del intervalo insignificante que le corresponde al homínido, especie humana, hombre-mujer, ser sujeto, en la tabulación cósmica del tiempo-espacio, es obvio que lo que ocurra en el multidiverso mundo llamado Tierra y en su entorno, al iniciar esta prehistoria del espíritu humano y del segundo segundo temporal del año cósmico, depende en gran medida del nivel que alcance la ciencia en esta cuarta revolución industrial y en ésta era de la singularidad, tanto del primer orden como del segundo orden, y sobre todo de la sensibilidad del género humano, de su conciencia, en su más grande y condicionada manifestación.

El ser-sujeto, humano, sujeto de Humanecer, investigador y docente, que el día de hoy se encuentra en el presente, es humano por naturaleza, dentro de la naturaleza humana, ha desplegado a través de su breve existencia cosmogónica, explicaciones y caminos acerca de su propio ser, el yo y el ello para existir; en este buscar epistémico, la naturaleza de la naturaleza humana, el ser-sujeto observa, condiciona la especie humana, tiene el atributo del saber, que le ha permitido moverse, gesticular, comunicarse, cazar; recolectar alimentos, prepararlos y consumirlos; asearse, cubrir la fragilidad de su cuerpo, acariciar a sus semejantes, hacer el amor, imaginar e inventar una infinidad de objetos materiales y espirituales: crear la cultura (Saavedra, 2013).

En esta racionalidad se trata de presentar aportes y compartir ideas además de construcciones que se vienen desarrollando con compañeros académicos y luchadores sociales, a partir de un evento que tenemos en Michoacán, específicamente en la Universidad Pedagógica Nacional Unidad 162 de Zamora, que se denomina Posdoctorado en Sistemas de Evaluación de la Calidad Educativa (SECE), este Posdoctorado tiene aportaciones de varios colegas e investigadores de América Latina, desde Venezuela, Cuba, Argentina, Brasil y obviamente México.

Se trata entonces de ubicar la razón o racionalidad de la naturaleza humana, tiene que ver con ubicarnos como sujetos actuantes, en un tiempo y un espacio físico en el que se nos da la posibilidad de desarrollo de la naturaleza humana en donde para los científicos clásicos de primer orden estamos en el siglo XXI, para los científicos no clásicos y de segundo orden, algunos de ellos son el germen de la cuarta revolución industrial, estamos en el segundo segundo de la existencia en el multidiverso planeta llamado Tierra, somos un pequeño lapso pero somos la existencia humana, esta existencia humana, en su carácter mínimo, nos ha dado la posibilidad de generar vida y a la vez la potencialidad de muerte, somos los responsables y los únicos culpables de la destrucción de nuestra materia vida que es el planeta tierra.

Hay alertas que debemos empezar a discutir, para muchos científicos tanto del primer orden como de segundo orden, interdisciplinarios y transdisciplinarios que surgen de varias ramas o espacios de estudio, algunos de la economía y otros de la llamada tecno-economía y de otros campos de desarrollo científico la destrucción del espacio físico-biológico del mundo o en su conservación y mejoramiento, aunque hay que hacer énfasis en que efectivamente los científicos no surgen de la noche a la mañana, pues llevan largos procesos de formación y producción de conocimiento, estos científicos de vanguardia están avanzando de manera muy rápida y exponencial, buscando acercarse a la vorágine de la cuarta revolución industrial y la singularidad en ciernes.

En los albores de la cuarta revolución industrial y de la era de la singularidad, para Bonilla Molina (2018) en el presente-futuro la forma-

---

ción docente y la pedagógica como le llaman en América Latina, nos están llamando a discutir el porqué está siendo interpelada desde distintos lugares y miradas, desde diferentes razones y racionalidades, ello nos obliga a repensar sus dinámicas, bases epistemológicas y referentes éticos, porque lo que en América Latina se está discutiendo y construyendo ya no alcanza a discutir e interpretar, dar verdad, a lo que está sucediendo con el multiverso mundo, que estamos haciendo como humanidad y que estamos dejando de hacer. La cuarta revolución industrial y la era de la singularidad están acelerando la percepción de crisis epocal de la formación de los maestros y maestras.

Lo cierto es que los referentes están cambiando a un ritmo y velocidad mayores, de manera vertiginosa, ésta rebasando a lo que ocurre en cuanto a reflexión, análisis y sobre todo en lo referente a construcción de conocimiento nuevo e inédito en las instituciones encargadas de la formación de las y los educadores, entre ellas la UPN y las Normales aquí en México, inclusive a los sindicatos de lucha y resistencia, como también a todos los que estamos en el terreno de la educación.

Muchos de los debates que se presentan como impulsores del cambio lucen conservadores y ello puede poner en riesgo las posibilidades de actualizar dinámicas y procesos de la escuela en la sociedad del siglo XXI, se da una idea de crítica desde una mirada de conservar el *statu quo*, y esto pone en riesgo que se pueda actualizar la discusión, el debate y el diálogo de saberes. La formación docente sigue siendo la más clara garantía para una educación para todos y todas, por ello estamos obligados todos y todas a encarar el presente-futuro con compromiso pedagógico, ético y social para ir al encuentro del mañana desde el presente.

## **La Cuarta Revolución Industrial y la Era de la Singularidad en la educación**

La cuarta revolución industrial ya está entre nosotros, aunque en ciernes todavía, ya se palpa, se vive, se trata de un avance cuántico e imparable en las investigaciones y sobre todo en los desarrollos tecnológicos,

---

además de una exacerbada competitividad creando un entorno cada vez más complejo. La cuarta revolución industrial anuncia una nueva transformación del mundo productivo y la sociabilidad humana, se caracteriza por la integración de nanotecnología, inteligencia artificial, robótica, neo-arquitectura del genoma humano, pensamiento híbrido y poder de conectividad de la nube tecnológica con formas biológicas de vida (Bonilla, 2018).

En los hechos, ¿qué significa esto o qué tiene que ver con el cotidiano de la población?, pues en muchas de las cosas y de los instrumentos que tenemos ahora, las grandes empresas están avanzando en ese sentido Google, por ejemplo, está ya planteando una conectividad entre el cerebro humano y la red, es decir interconexión biológica-cognitiva-virtual, ya existen en el mercado instrumentos como los antes descritos que son lentes de realidad virtual, además de rastreadores de ópticos, dispositivos gestales, cuestionario FUSIES (fuentes, síntomas y estrategias de afrontamiento al estrés), SARS (sistema automatizado de redes semánticas), escala visual analógica entre muchos más; son algunas formas donde ya han conectividad entre lo que pensamos en el cerebro y lo que hacemos en la red. Esto ya es ahora, ya es futuro-presente, está siendo.

Unos cuantos ejemplos de ésta era de la singularidad y de la cuarta revolución industrial son los siguientes: La OCDE plantea que 57% de los empleos de sus estados miembros están en riesgo o son vulnerables por la robotización y el desarrollo de la inteligencia artificial, en contrasentido menos del 40% de la población mundial tiene acceso a la conectividad a internet rápida, en una comparación rápida el GSM o *Global System for Mobile communications* (sistema global para la comunicación móvil), es la red que usa para la transmisión móvil de voz y datos, Pero su ancho de banda es lento y a veces puede causar interferencias electrónicas. El siguiente nivel es el GPRS que significa *General Packet Radio Service* (servicio general de paquetes vía radio) y es una extensión mejorada del GSM ya que permite la mensajería instantánea, los servicios de mensajes cortos (SMS) y multimedia (MMS) y de correo electrónico y que estemos “siempre conectados”, entre otras cosas, este servicio proporciona una cobertura inalámbrica completa y velocidades de transferencia de entre 56 a 114 kbps (kilobits por segundo). Por ejemplo, nos permite enviar 30 SMS

---

por minuto, mientras que con GSM podemos mandar entre 6 y 10, pero obviamente no es la más veloz, tal y como explican los especialistas en esta tecnología, el GPRS equivaldría a mandar un cohete de propulsión a chorro en una bicicleta.

El siguiente nivel es la conexión 3G que surgió en 2001, que facilita la transferencia de archivos multimedia, además de conectividad inalámbrica y una velocidad de hasta dos megabits por segundo, no obstante surgió en 4G o LET que es la convergencia de redes y cables inalámbricos que alcanzan velocidades de hasta 100 megabits en el momento en movimiento y 1 gigabits en reposo, el 5G y el 6G en ciernes se espera que alcancen velocidades de hasta 1 gigabits por segundo, eso la haría 100 veces más rápida que la 4G, esto ya es una realidad, por ejemplo se puede descargar películas en nuestra computadora o en nuestro dispositivo móvil en tan sólo un segundo, sería como enviar tu correspondencia a través de drones de alta velocidad. Aunque todos tenemos acceso a conectividad de internet, de datos, en América Latina apenas estamos en 4G, cuando en otras latitudes se empieza a desarrollar las tecnologías 5G y 6G, lo que significa que hay una conectividad mucho más rápida, mucho más amplia y hay un *big data* mucho más profundo.

En Japón la logística en cuatro años se realizará con drones y camiones sin conductor, ya no se necesitará que el ser humano sea responsable y ejecute los eventos protocolarios, otro ejemplo de ello es Uber con sus vehículos autónomos, otra muestra de esta escala de avance virtual son los drones con inteligencia artificial que fueron usados en el ensayo de atentado contra el Presidente Maduro de Venezuela en días pasados, como un primer intento de uso de manera gerencial y de gobernanza, de instrumentos que conserven la seguridad internacional contra objetivos prioritarios de gobiernos no sumisos al nuevo orden mundial.

En la cuarta revolución industrial, para Schwab (2017) los descubrimientos científicos y las nuevas tecnologías que estos generan parecen ilimitados, existen megatendencias que aprovechan el poder de penetración de la digitalización y las tecnologías de la información, existen tres grandes espacios o megatendencias como son las físicas, las digitales y las biológicas.

---

En las físicas las más palpables son, en primera instancia, los vehículos autónomos como los camiones, los drones, los aviones y los barcos que sienten y responden al entorno, un segundo grupo es la impresión en 3D llamada fabricación aditiva que crea un objeto físico mediante la impresión capa por capa de un modelo o dibujo digital en tercera dimensión o que tiene tres dimensiones: altura, anchura y profundidad, esto esta permeando ya incluso en la condición ética de la vida, por ejemplo, en días pasados hubo un debate muy importante en Estados Unidos sobre que algunos de las fabricantes de esta tecnología quisieron subir a la red mapas e instructivos de cómo hacer pistolas de material plástico, afortunadamente un juez lo prohibió por el momento, pero en el llamado internet profundo ésto y otras cosas que rompen con la ética de la condición y la natulareza humana son de uso frecuente.

En este grupo de las megatendencias físicas está la robótica avanzada que hace que la colaboración entre robots y seres humanos sea una realidad cotidiana ya que éstos son flexibles y adaptables, con un diseño estructural y funcional inspirado en estructuras biológicas complejas, este proceso se le denomina biomimética. Por último en este grupo están los nuevos materiales que tienen atributos como la ligereza, la sólidez, son reciclables y adaptables, son los llamados nanomateriales.

En cuanto a las megatendencias digitales, según Schwab (2017) el más aplicado es el llamado internet de las cosas que es una relación entre los objetos e instrumentos equipados con sensores, transmisores o etiquetas de identificación y la gente, así en cualquier lugar, ya sea el hogar, la oficina, la industria, la escuela, entre otras, con solo mandar una orden ya sea verbal, gestal e incluso por medio ocular, los instrumentos la realizan de manera inmediata.

En este segundo grupo también está el llamado *blockchain* o libro de contabilidad distruibuido, que es un libro de contabilidad compartido, programable, criptográficamente seguro pero que es parte de lo que se conoce como el *big data* o almacenamiento gigante virtual de datos en la red, este *big data* tiene todas las publicaciones, conversaciones, documentos que en las redes sociales, donde todos estamos conectados o interactuamos o web

---

2.0 o blog 2.0 como *FaceBook*, *Twitter*, *WashApss*, *Periscope*, *SnapChat* entre otras redes sociales que destacan por la interactividad, personalización, multidimedialidad, multiedición y retroalimentación, revolución lingüística y revolución legal (Caldevilla, 2015), todos los contenidos y todo lo que compartimos con las características no se borran, todo absolutamente todo está en el *big data* que en algún momento quién tenga acceso a este almacenamiento lo puede utilizar, ya sea responsable o irresponsablemente. Se ha visto y es conocido por todos que personajes de la farándula y de la política han sido mostrados y evidenciados por este hackeo virtual, por seguridad no se borra, aunque uno como usuario lo haga, ahí en el llamado *big data* se conservan.

En la escala más amplia de este segundo grupo, como la enuncia Schwab (2017), esta la economía de baja demanda o consumo colaborativo como las plataformas que ponen en contacto a la gente, activos y datos; crean formas nuevas de consumo de bienes y servicios como es el modelo Uber, donde sin ser dueño de un sólo auto, ésta plataforma es la más importante empresa de transporte público en el mundo actualmente, al igual que FaceBook que no crea contenido, Alibaba que no tiene ningún inventario físico y Airbnb que es el sitio más importante de alojamiento en el mundo y no posee bienes raíces.

En un tercer grupo están las megatendencias biológicas con las innovaciones en el campo biológico y genético, existen proyectos como el Proyecto Genoma Humano que están investigando la manera en que las variaciones genéticas específicas puedan generar tratamientos particulares y enfermedades; otro programa importante es el conocido como el Proyecto Cerebro Humano que trata de construir simulaciones detalladas desde el punto de vista biológico del cerebro humano completo, así como la creación de tecnologías de supercomputación, modelización e informáticas necesarias para llevarlo a cabo; una nueva clase de tecnologías de la información de baja energía con una inteligencia similar a la del cerebro y una nueva generación de robots inteligentes (UPM-CSIC, 2013).

La inteligencia artificial, el internet de las cosas, la industria 4.0, es decir la realidad virtual y las impresoras, el big data entre otras más son

---

parte de la era de la singularidad donde se verán transformaciones físicas, biológicas y virtuales de la propia naturaleza humana, estas mutaciones y transformaciones serán aplicadas de manera rápida, exponencial y transversal, desde el hogar pasando por la industria, los servicios, pasando por la educación, hasta llegar a la seguridad individual y social, ya están en marcha. Nuestros cuerpos, corporiedades humanas, están transitando hacia otra época o era, la llamada era de la singularidad, y hacia otra visión de vida, de lo que los humanos conocemos como vida y como naturaleza de la naturaleza humana y de la naturaleza de la vida. ¿Estamos preparados para ello? hay que empezar a discutirlo.

Esta llamada era de la singularidad, como idea primigenia de lo que ahora en tendencia se llama transhumanismo, Huxley (1957) planteaba que la especie humana puede, si así quiere, trascenderse a sí misma, no sólo enteramente, un individuo aquí de una manera, otro individuo allá de otra manera, sino también en su integridad, como humanidad. Para Huxley (1957) se necesita nombrar esa nueva creencia, para lo cual propuso el de transhumanismo donde el hombre sigue siendo hombre, pero trascendiéndose a sí mismo, realizando nuevas posibilidades de, y para, su naturaleza humana. Este transhumanismo o era de la singularidad humana puede definirse como el reconocimiento del hecho de que se puede utilizar la tecnología para mejorar radicalmente a los seres humanos (como individuos, como sociedades y como especie).

Esto perfila un nuevo desplazamiento de la problemática hacia otros dominios del poder geoeconómico y político, en la nueva etapa de mutación del llamado neoliberalismo dentro de la cuarta revolución industrial, el reparto de los beneficios de la nueva revolución industrial no será generalizado ni compartido, agravándose las brechas de desigualdad socio-económica y de consumo que pueden amenazar el funcionamiento mismo del sistema capitalista (Martínez Celorrio, 2018), o como suele suceder con el capitalismo cuando pensamos que está noqueado solamente se muta, cambia de piel para seguir mandando, nos enfrentamos a un nuevo modelo de desarrollo económico que tiene su principal fuente de potenciación en la innovación en todos los terrenos , entre ellos el educativo.

No todo se puede ver de este un prisma oscuro o de fatalismo, estamos en un punto de inflexión en el terreno educativo, entonces tenemos que empezar a discutir no desde el mapa sino desde terreno, ¿cuál es la diferencia entre uno y otro?, la discusión desde el mapa se da cuando solamente hacemos pronunciamientos desde el discurso y no lo llevamos a los hechos, de hecho hay muchos que se asumen como intelectuales de propuestas alternativas sin siquiera haber estado en el terreno, en la base, en la escuela, la discusión que se hace desde el terreno es en las escuelas, en el territorio vivido, ahí tenemos que empezar a discutir como asumimos o tomamos en las manos esta era de la singularidad y de la cuarta revolución industrial desde una perspectiva humanista, emancipadora, de posibilidad, de esperanza posible de potenciación de la naturaleza humana como humanidad.

De manera dialéctica el campo problemático al que nos enfrentamos es que algunos siguen discutiendo desde el mapa, cuando debemos empezar a discutir desde el terreno, veamos, la educación es el arma del hombre para su propia sobrevivencia en el la cuarta revolución industrial, ya que sirve para crear conciencia, estrategia y táctica, reflexividad para la transformación y emancipación o en contraparte para reproducir el nuevo orden social, político y económico que surja desde la dominación. Las máquinas y los drones, los robots con inteligencia artificial no tienen hasta ahora nuestra capacidad de conciencia, es decir con-saber, con-imaginar, por esto los educadores populares y emancipadores tiene que entender, atender y asumir que el primer proceso de transformación del ser sujeto de humanidad y del multidiverso mundo es la educación.

La educación desde una perspectiva crítica y emancipadora y desde una praxis reflexivizada por los seres sujetos en este siglo XXI, deberá complejizar la epistemología y elevar la inteligencia, como neuropensar profundamente humano, la inteligencia colectiva y singular en el pro-común como unidad colaborativa inter y transdisciplinar para este nuevo contexto en el que estamos, pero también buscar una socialización más igualitaria y multidiversa.

Esta educación para y en el siglo XXI debe asegurar un futuro-presente desde la perspectiva humana, este futuro presente significa dignidad, ética, cooperación y decisión del cómo y para qué diseñar la tecnología y la geoeconomía respetando las necesidades y la naturaleza humana. Se trata de multidiversar la igualdad, el sentido político de todos nuestros actos educativos (Martínez Celorrio, 2018) el trabajo colectivo, colaborativo y en equipo, el pro-común y el bien común, la creatividad, la afectualidad, la emocionalidad y la empatía con la otredad.

La escuela es una construcción social que ha logrado la democratización del conocimiento, el pensamiento crítico y científico, por ende la cultura (Bonilla Molina, 2018) , estamos en una inflexión agravada por la crisis de diálogo intergeneracional, hay un choque de origen, la institución escuela con funcionalidad del Siglo XIX, el educador-docente con marcos teóricos y funcionales del siglo XX, el estudiante nativo digital del siglo XXI con imaginarios, perfromance, expectativas y necesidades impactados por las mediaciones tecnológicas, la llamada crisis civilizatoria actual, es más bien una crisis de mecanismo, porque no hemos alcanzado a encontrarnos en la integración armónica de percepciones y modos de la naturaleza de la vida humana, que para Bonilla (2018), desafía conceptos como construcción de ciudadanía y desarrollo integral de la personalidad, de la escuela y de la formación docente.

Hay lugares en el multidiverso mundo donde no se han sentado a esperar a ver qué pasa con la era de la singularidad y de la cuarta revolución industrial, están haciendo contrahegemonía y están luchando en este terreno de disputa el propio proyecto cultural de la humanidad, por tener otra vida, otra idea desde esta la propia tecnología, la cultura como un espacio en disputa también se ha convertido en un agente de mutación, veamos, llevamos apenas unos años conectados a Facebook, Twitter..., y nos parece que es toda una vida. Ahora, por ejemplo, nos resulta inimaginable que un escándalo político de la magnitud de los 43 de Iguala o los Papeles de Panamá pasara inadvertido y no se convirtiera en un tema de discusión y crítica global –en *rending topic*–.

El mundo ha cambiado y los gobiernos están siendo escrutados en tiempo real por millones de ciudadanos conectados a golpe de *like it*. En este entretejido surgen movimientos culturales y educativos emergentes contra hegemónicos que son multidiversos ya que no existe un modelo único de dispositivo cultural “troyano” y de arquetipo *hacker*, hay diversos modelos que funcionan óptimamente en diferentes circunstancias, entornos y focos.

Hay proyectos que se centran en la conexión arte, cultura y tecnología, otros apuestan por la autogestión, con poca o nula intervención de los gobiernos, como Casa Invisible otros están centrados en la filosofía *maker*, como Maker Space Santiago de Chile o el Medialab UIO de Quito; y también hay modelos basados en ecosistemas más amplios que engloban emprendimiento, innovación, participación, creatividad y ocio juvenil, como es el caso del Zaragoza Activa (La Azucarera y Las Armas). Son diferentes, pero tienen algunos denominadores en común. Estos equipamientos de nueva generación, se pueden definir como espacios de producción abierta, colaborativa y democrática, que para Oliván Cortés (2014) favorecen dinámicas de abajo a arriba (metodología wiki), a través de comunidades y redes de valores o *transware* (Insa citado por Oliván, 2014) que trascienden del propio centro físico (hardware) y de las actividades que realizan (software) desde el protagonista arquetípico hacker (en sentido amplio).

A nivel internacional global-glocal un golpe como lo que sucedió en Ayotzinapa fue un golpe muy grande, aunque aquí los medios masivos trataron de ocultar su trascendencia, fue el golpe letal al gobierno de Peña Nieto y fue desde las redes desde el 2.0, ya que fue de manera masiva por medio de la tecnología y de la comunicación, para que fuera el preámbulo del golpe más grande que se ha dado por parte del pueblo mexicano a sus políticos, el lograr que llegara otro tipo de visión más panóptica y desde la izquierda, otro tipo de gobierno a nuestro país, de eso se trata de construir redes y conectividad.

En un sentido amplio la cultura en la escuela del siglo XXI, tomando la tecnología y la épocalidad singular, debe emancipar y tener como estrategia central la de construir una sociedad mejor, deber llenar de significado

---

la vida de todas las personas. Promover el gozo individual y colectivo. Capacitar en el pensamiento crítico, alimentar la duda y la curiosidad. Pre-disponer a la sensibilidad y la belleza. Potenciar la pasión y la creación libre. Instalar el pro-común y el buen vivir en las ciudades como si de un reglamento orgánico se tratara. Reconstruir un humanismo cooperativo. Narrar un relato de todos y todas de utopía de abundancia.

## **Dialogizar el terreno de la educación emancipadora desde Latinoamérica hasta la impronta CNTE Sección XVIII**

Más allá de eso que se plantea sobre la cuarta revolución industrial y la era de la singularidad, la pregunta es ¿qué hemos hecho los maestros?, en ese ese sentido se tendría que empezar a desplazar la discusión, hay algunos en el gremio magisterial que hablan de que lo importante es hacer la crítica a las propuestas alternativas entre ellas la pedagogía crítica, la educación popular, entre otras, pero creo que más allá de esto, para generar una crítica a la crítica sobre las propuestas alternativas, tendríamos que empezar a asumirnos que somos, somos latinoamericanos que han buscado-encontrado desde hace mucho tiempo la emancipación.

El diálogo de saberes es la apuesta más importante para la construcción de conocimiento y para la consolidación y fortalecimiento de proyectos culturales como lo es el PDECEM, veamos, entre el 12 de octubre de 1492 y el 9 de diciembre de 1824 se libró una larga guerra de resistencia contra la conquista española en *Abya Yala*, llamada y nombrada así por nuestros antecesores y originarios pueblos mesoamericanos. Desde aquí, desde ésta mirada panóptica deberíamos a empezar a discutir como generadores de resistencia y de construcción, o solamente de manera dogmática observar desde miradas colonialistas, desde las cuales no han dicho que es la única manera de profundizar en esto del pensamiento y de la crítica al pensamiento.

La larga lucha de resistencia contra la conquista en contraparte tiene a la barbarie como su rasgo más notorio, de la que cabe destacar al menos

tres rasgos siniestramente relevantes. Para Imen (2018) primero, un genocidio sin antecedentes; segundo, un gran latrocinio que constituyó la base material originaria del capitalismo; y en tercer lugar, el colonialismo. Más allá de las disputas de colonizar el pensamiento desde una visión única de emancipación y de dialéctica, nuestra patria grande ha dado muestras de lucha y de descolonización, sin que ni siquiera de hablara de la crítica de la crítica como ahora se quiere dogmatizar y sectarizar.

Siguieron casi dos siglos de fragmentación entre nuestros países hasta que en 1998 —con el triunfo de Hugo Chávez en Venezuela— se abrió un nuevo escenario continental. Los primeros años del siglo XXI produjeron enormes avances de la unidad regional, bajo la advocación del Bicentenario de la Emancipación Nuestroamericana que veía ahora la posibilidad de retomar, en nuevos contextos, aquél proyecto de Patria Grande (Imen, 2018).

Si existe un proyecto de Patria Grande, tal configuración debe incluir múltiples dimensiones, entre otras la político-educativa y pedagógica. Se trata entonces de repensar nuestra educación desde el movimiento, lo que tiene que ver con construir una educación nuestraamericana, que nos haga rescatar lo mejor de la resistencia pero también nos haga repensar lo que hemos construido desde el desplazamiento de la mirada como arquetipo nuestroamericano.

Tal construcción no puede prescindir de la diversidad intensa que caracteriza a la región, y requiere al menos dos tareas simultáneas: recuperar el legado pedagógico del pasado y sistematizar, organizando, los acervos del presente.

En relación a lo primero, es preciso recuperar la memoria de quienes nos antecedieron y que plantearon —a partir de experiencias concretas— los atributos de una educación popular y emancipadora en aquí nuestraamérica. La capacidad de pensar con cabeza propia, el desarrollo integral de la personalidad, configurar ciudadanos-gobernantes, formar para el trabajo liberador; articular la educación con la cultura, la política y la economía, contribuyendo a crear un modelo pedagógico endógeno,

---

entre otros elementos que cultivan el terreno . Tales ensayos se pudieron desplegar parcialmente a lo largo de siglos y deben ser leídos de modo irreverente, no dogmático, traduciendo sus elementos vigentes para las actuales circunstancias, como la deja claro Imen (2018).

Pero un segundo carril de esa construcción colectiva parte de las realidades educativas existentes y de los colectivos educadores que serán la fragua de esa pedagogía propia. Como es el caso de la Sección XVIII de la CNTE con su experiencia ya en el hechos de construcción de conocimiento.

Es preciso que quienes ejercen la tarea pedagógica, es decir los educadores populares de base que estamos en el terreno y no solo observamos desde el mapa, avancen-avancemos en procesos de construcción conceptual y metodológica sobre su propia práctica, empezar a investigarnos—una labor de investigación-acción participativa transitando hacia otras formas de investigación como la dialéctica crítica, constructiva y transdisciplinar—, que tales hallazgos a su vez sean procesos formadores de nuevos modos de trabajo de enseñar, que sean comunicados de múltiples modos y que tales formatos, propuestas y concepciones se puedan manifestar en formas organizativas que permitan una expansión sostenida de ese proyecto político educativo y pedagógico pendiente.

¿Qué ha hecho la CNTE? La Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación, La CNTE es un mundo donde caben muchos mundos, hasta ahora no hemos podido aquilatar-entender esta dimensión de la CNTE, en su multidiversidad de proyecto de mundo donde quepan muchos mundos, se necesita romper con el proyecto de globalización neoliberal que busca hacer de la educación una “cultura de la servidumbre” como la llama González Casanova (2016), este magisterio democrático debe construir una verdadera reforma educativa que contemple una formación emancipadora y crítica, que defina con claridad dos principios rectores: los valores de la moral y la verdad, entendidos como la construcción de la defensa de lo colectivo por encima del bienestar individual, de la solidaridad y la cooperación, pero también de la crítica permanente de lo que ocurre y de aquello que lo genera. En ese sentido hay que reconocer que hemos sido

---

partícipes de solamente desarrollar nuestra postura ideológica, pero no se ha generado de manera amplia una apertura a discusiones epistemológicas y filosóficas.

En ese mismo sentido la CNTE como movimiento profundo desde el terreno y no desde el mapa, debe apostar a la necesidad de recurrir a las escuelas normales y UPN donde se aborden temas formativos, a fin de generar un programa de actualización en la enseñanza de las ciencias, las humanidades, las artes y la tecnología, que le permita a los 1.5 millones de maestros seguir su formación “sin presiones de ningún tipo” (González Casanova, 2016).

Al mismo tiempo, consolidar un “proyecto profundo” de la reforma de la educación a través de comisiones de trabajo en el que participen especialistas y docentes.

En ese sentido no solo de manera coyuntural, sino como prospectiva, entendiendo que en nuestro país ante el triunfo aplastante de Obrador, todos los actores se están moviendo, desde los esquemas charriles, hasta los más moderados todos quieren llenar el vacío, en política como en educación no hay vacíos, porque siempre hay quién los llene, es por ello que la CNTE también es parte de ésta disputa y de esta contrahegemonía. La CNTE no puede permitir que los vacíos y los espacios los llenen referentes que solamente se están subiendo al barco, como por ejemplo el propio SNTE institucional charro plantea reestructurar una reforma educativa que ahora si llama punitiva en el tema de la evaluación, hay además del SNTE diversos movimientos incluso al interior de la CNTE y del movimiento democrático magisterial, además de otros que se autodenominan progresistas, que ya se están tomando la foto y ya quieren incluirse en esta discusión y disputa de la educación en México.

¿Qué tiene que hacer la CNTE? La CNTE tiene que posicionarse de este vacío, no puede permitir que solamente Esteban Moctezuma como el nombrado virtual Secretario de Educación del próximo gobierno de Obrador sea junto con su equipo quién defina el rumbo político-epistemológico que va a suceder en la educación en nuestro país, tenemos que ser la CNTE quién sea parte y protagonista de esta construcción porque somos los que

---

estamos en el terreno, somos los que estamos en la base, es por esto que en esta discusión y construcción tendría la CNTE que aportar algunos de los asideros más importantes.

Como lo plantea Lev Velázquez (2018), las disidencias magisteriales están respondiendo con trayectos formativos que avanzan en lógicas opuestas. Por estas semanas de receso escolar, la CNTE realizó actividades importantes que generan resistencia y construcción en sus estados más consolidados, desde hace 13 años se desarrolla la Guelaguetza Magisterial y Popular, a partir de organizada por la Sección XXII para desprivatizar, desmercantilizar y arrancar de las élites neocoloniales lo que en realidad es una manifestación solidaria de las clases subalternas y de las cosmovisiones de los pueblos comunales de Oaxaca; también se dan cita, en la Primera Comunidad Pedagógica Crítica Estatal, cientos de maestros disidentes de Chiapas, de la Sección VII para compartir sus experiencias alternativas emancipadoras y para consolidar un proyecto de educación propia.

Por supuesto desde la Sección XVIII, en Morelia, nuestra sección realizó el décimo quinto Taller del Educador Popular, y aquí el día de hoy estamos en el VI Taller a nivel regional, el Taller Estatal que en algunos años albergó hasta 6 mil participantes, quizás es el espacio regional de confluencia de los educadores populares más grande de América Latina. Es por esto que en este educador regional debe profundizar la crítica y construir consolidar conocimiento nuevo e inédito.

La síntesis histórica, para Velázquez (2018) de 15 talleres del educador popular, de cuatro congresos pedagógicos, dos décadas intercambiando experiencias regionales y latinoamericanas, es el Programa Democrático de Educación y Cultura para el estado de Michoacán (PDECEM), un modelo que vincula el proyecto escolar-comunitario con la edificación del proyecto nacional para la soberanía popular y el buen vivir, donde los docentes han sistematizado libros de texto propios para todos los grados de educación básica y diseñado formas de evaluación alternativa. El PDECEM está en casi 4 mil 500 escuelas de Michoacán, pero que tienen que hacer los educadores de estas escuelas, hacerlas en los hechos, estar consolidando espacios colectivos de construcción propia.

El llamado “capitalismo cognitivo” —otra manera de identificar la actual fase del capitalismo tecno-neoliberal— logra paulatinamente homogenizar las pautas de socialización de los conocimientos y el uso de las nuevas tecnologías de comunicación. Sin embargo, en el plano de la cultura y de la educación tal hegemonía está en disputa, y una expresión de la misma es la emergencia de nuevos movimientos neo-paradigmáticos, que replantean las bases del “progreso” basado en las lógicas mercantiles y sientan las bases de un nuevo entendimiento del bienestar conciliando el buen vivir humano y la salud de los eco-sistemas en los cuales se desarrolla la vida (Osorio, 2015).

Frente al “apagón pedagógico neoliberal” (Bonilla, 2015) —que se propone sustraer del debate toda discusión sobre para qué y cómo educar— resulta imprescindible no solo resistir un modelo inaceptable e inviable sino construir verdaderas alternativas contrahegemónicas.

Se trata, así, de contribuir desde la educación a la construcción de un mundo igualitario, diverso y democrático pues el actual orden hace imposible la vida en el planeta. Es claro que la educación no cambiará por sí sola el mundo pero, al decir de Paulo Freire (1997): “cambiará a los hombres y mujeres que cambiarán el mundo”. Esa tarea, a la que los y las educadoras nos abocamos desde que la barbarie monárquica nos convirtió en próspera colonia, pero también la barbarie neoliberal al que hemos resistido, está pendiente pero en desarrollo: de Simón Rodríguez a Carlos Fuentealba, pasando por Hidalgo, Morelos, Juárez, Villa y Zapata, contingentes de maestros y maestras resisten las políticas educativas neocoloniales mientras construyen una pedagogía propia, emancipadora y nuestroamericana. Nuestros Pueblos y nuestras maestras y nuestros maestros movilizados son una razón para la esperanza y para la acción (Imen, 2018).

Hoy el cambio se nos presenta multireferenciado, altamente dinámico y nos obliga a marchar de manera compartida hacia lo nuevo, teniendo como referentes la justicia social, la igualdad de oportunidades y la auténtica democratización del mundo.

Los educadores que se nombran democráticos, no solo deben ser democráticos en las calles, deben ser democráticos en las escuelas, tenemos

---

que compartir con nuestros estudiantes esta idea de Paulo Freire (1997) de ser dicentes para el mundo, no ser opresores de los estudiantes, tenemos que reflexionar y repensar desde estas ideas.

La educación que debe nombrarse popular, endógena y emancipadora para todos y todas nuestraamericana, está atravesando por una encrucijada civilizatoria que demanda de un especial compromiso en lo interpretativo, conceptual y la praxis por parte de las y los educadores, educadoras y formadores de formadores. ¿Qué tanto estamos haciendo? ¿Qué tanto estamos practicando? Es en el ahora, mañana será demasiado tarde...

## **LA FORMACIÓN DE MAESTROS Y DOCENTES BAJO LAS TENSIONES DE LA POLÍTICA EDUCATIVA Y LA PEDAGOGÍA**

**Dra. en Ciencias Rosa María Massón Cruz (Cuba)**

La educación como fenómeno social, con la misión de formar las nuevas generaciones portadora de una historia heredada y constructora del presente y el futuro, no es ajena al debate sobre los profesionales que se forman para cumplir con ella, maestros, docentes, profesores o educadores- como se denomine y a las ciencias que la permiten esa formación.

La interrelación sistémica entre el que forma y los que deben ser formados con diferentes propósitos en diversas circunstancias, está mediada por un sistema de ciencias que desde sus presupuestos epistemológicos sustentan la educación, su práctica y sus resultados dejando con ello constancia que el educador es un profesional y que educar precisa de esa certeza y compromiso, todo ello amparado en cierta medida por la política educativa.

Encontrar el análisis estructurado en esos tres ejes – las políticas educativas, la formación de los maestros y profesores y el análisis epistémico de las ciencias que los sustentan– no es muy común en los estudios e investigaciones, cada eje es un punto de partida para la convocatoria de investigaciones, estudios y propuestas, dejando con ello vacíos en los análisis que no son otra cosa, el reflejo de una falta de visión epistémica

integral de un mismo fenómeno que se revela en varios planos , interrelacionándose en sus manifestaciones en un mismo espacio la “escuela” como institución formadora de las nuevas generaciones.

Sustentar esas interrelaciones en diferentes contextos y espacios temporales, se constituye en una vía que orienta a identificar en cada momento histórico, las tendencias y enfoques pedagógicos que se manifestaron en función de un determinado objetivo o propósito, tanto en la orientación de la política educativa como en la formación de los maestros y profesores, estableciendo las regularidades entre los ejes señalados, con una nueva mirada en la reflexión intentando aproximarnos a la historia y realidad no contada en toda la diversidad de sus manifestaciones y así aproximarnos a la comprensión de las contradicciones que se manifiestan en las prácticas educativas actuales.

Comprendiendo en esa reflexión las raíces de una línea de pensamiento y acción apegado a las influencias foráneas y la otra -poco visible aun- de propuestas insurgentes y representantes de un pensamiento y prácticas educativas que tiene como centro nuestras realidades y su singularidad en el contexto mundial, para con ello, intentar develar algunas de las influencias y su repercusión en el debate sobre la pedagogía y su estatuto epistemológico, en el espacio de la formación de los educadores. Todo ello es una ardua tarea tan urgente como necesaria, por ello sirva esta propuesta para dejar abierto el debate y la reflexión.

## **La historia y sus lecturas**

Comenzar el análisis de una problemática contemporánea resulta pertinente si se hace con la certeza que la información que se obtiene de otras investigaciones, debe ser re-analizada con una nueva mirada que facilite determinar nuevas manifestaciones del fenómeno analizado. En el caso que nos ocupa se pretende establecer un paralelo entre procesos y realidades que se manifestaron a nivel mundial y su repercusión en el contexto latinoamericano, dejando en el análisis algunas pistas que conduzcan a nuevos debates y reconstrucción continua de los saberes, en este caso las políticas educativas, la formación de maestros, profesores y la pedagogía.

Este propósito apenas en desarrollo se inspira en la propuesta de Boaventura de Sousa, sobre la necesidad de develar las historias del Sur que en una construcción epistemológica: “parten de otras historias que no son precisamente la historia universal de Occidente. Hay otras historias más allá de la historia de Occidente [...] un trabajo teórico-empírico sobre el presente, esto es, el presente como un pasado incompleto” (De Sousa, 2018).

## **La constitución de los estados nacionales y la formación de los profesionales de la educación**

Los estados nacionales europeos fueron el resultado del tránsito de la etapa feudal al capitalismo, sobre la base de guerras e imposiciones de grupos sociales y con ello su cultura, esto permitió que se estableciera fronteras delimitando países que representaron una nueva estructura política, económica y social que se definía como Nación, la cual precisaba de forjar sus ciudadanos en la noción de nacionalidad.

Dentro de las estructuras sociales que surgieron como parte de los estados nacionales, están las políticas y los sistemas educativos, las cuales en su función esta legislar la educación y definir el perfil de ciudadano formar, en correspondencia con la noción de ciudadano en función del desarrollo industrial que consolida el capitalismo, estableciendo nuevas relaciones sociales y de poder. La constitución y organización de las política y los sistemas educativos se realizó en estrecha relación la constitución con la legalización y organización de la formación de maestros para la enseñanza primaria y secundaria, así como la consolidación de la Pedagogía como la ciencia que sustenta los procesos formativos constituyéndose como una disciplina académica (Rohstock y Tröhler, 2018).

En la investigación realizada por Rohstock y Tröhler y presentada en el artículo “Del pasado al futuro: cambio de agendas en la educación docente entre los siglos XIX y XXI”, sustentan que:

“Las primeras leyes modernas sobre educación en Europa fueron promulgadas en el oeste y norte de Europa — en los Países Bajos y Dina-

marca en 1814, Noruega en 1827, Suiza a comienzos de 1831, Francia en 1833, Bélgica y Suecia en 1842, y Luxemburgo en 1843. A finales del siglo XIX tales leyes ya se habían expandido por todo el continente. En general, las disposiciones legales para la formación de los docentes fueron promulgadas al mismo tiempo que las nuevas leyes educativas debido a que, en última instancia, los sistemas escolares creados recientemente necesitaban personal profesional debidamente calificado” (pág.46) .

En esta realidad los investigadores aseguran que “los esfuerzos para lograr la unificación política, económica e ideológica exigieron la aceptación cultural; en última instancia, sólo así se podrían moldear distintos territorios para convertirlos en una comunidad imaginada [...]. La difusión de los conocimientos necesarios para fomentar esta comunidad fue la misión que se asignó a las escuelas y en especial a los profesores, que tendrían que ser educados especialmente para esta noble tarea” (pág. 47) con esta afirmación se evidencia que la formación de los maestros y profesores dentro de la sociedad está en estrecha relación con su estructura, dinámica y orientación ideológica. Desde esa línea de pensamiento las funciones de los profesionales de la educación es preservar esa estructura y consolidar la ideología dominante, sin dejar espacio para un pensamiento alternativo que se cuestione lo establecido como verdades absolutas.

Lo anterior queda ilustrado con el enfoque que asume la pedagogía que se incluye en la formación de los maestros en Alemania y Francia, este es significativamente nacionalista y para ello se apoyan y resaltan la historia de la ciencia en cada país en relación con las experiencias educativas nacionales.

En sus investigaciones señala los primeros textos que se incluyeron en Alemania en la formación profesional del docente y que sus ediciones llegaron hasta los primeros lustros del siglo XX estos son: “ Historia de la Educación e Instrucción: Para los alemanes maestros de escuelas públicas” de Friedrich Dittes 1871, otro es el texto titulado: “Breve Historia de la Educación y de la Enseñanza, considerando el aspecto Administrativo del Sistema Público de Educación” de 1872, de Lorenz Kellner que fue reimpresso once veces hasta 1899. Otro texto que significa es el “Resumen de la Historia de la Educación e Instrucción: Para estudiantes de escuelas

---

normales y para la Preparación para Exámenes Generales” de Joseph Kehrein publicado en el año 1873 y reeditado dieciséis veces hasta 1922 y por último nombra “Historia de la Pedagogía” en ejemplos y fotografías de August Schorn, cuya 32ª edición ocurrió en 1922.

Se significa además como se enfatiza en los estudios históricos de la pedagogía las figuras nacionales, presentando un cuadro comparativo donde se destaca que los autores citados en los textos de historia de la pedagogía en Alemania en el periodo entre 1871 -1873 el 60 o 70 % eran alemanes, en el caso de Francia valoran los textos escritos entre los años 1871 -1891, el 60 o 70% eran los franceses. Estos análisis demuestran como la formación de los maestros sustentada en una concepción pedagógica garantiza en última instancia, los intereses del poder constituyendo un instrumento válido para contribuir un imaginario, forjar consciencia y transmitir aquella parte de la cultura relacionada con ello.

Por ello se puede asegurar que, tanto la escuela como institución y el maestro o profesor como profesional, así como las ciencias que sustentan su desempeño carecen de neutralidad, todo lo que se legisle en la política educativa, que influye en la escuela y los educadores, son el resultado de una coyuntura histórico-contextual que influye en las propuestas científicas que sustentan el proceso de educación.

Esas relaciones y sus consiguientes causas y efectos, son mucho más complejas en la realidad Latinoamérica en este caso la constitución de los estados nacionales fueron el resultado del fin de las guerras de independencia de las colonias de sus metrópolis España y Portugal esencialmente, las cuales dentro de Europa no fueron precisamente las abanderadas de una política educativa, formación de maestros y el desarrollo del pensamiento pedagógico significativa. A lo anterior se le suma, otros macros procesos con cierta sucesión histórica: la colonización, la independencia y la intervención norteamericana, todo ello, mediado por la cultura de los pueblos originarios y las características a ella asociadas la impronta de los países europeos como colonizadores, el surgimiento de una nueva población “criolla” hijos de estas tierras y resultado del entramado socio-cultural y de la mezcla de varias culturas y razas, así como, la presencia intervencionista

---

de Estados Unidos, fenómeno presencial, a través de la historia y hasta la actualidad, lo que tipifica, al tiempo que distinguen, las políticas educativas y su puesta en práctica en esta parte del mundo, y por consiguiente la formación de maestros y profesores. Ese entramado de relaciones se sustentan en un sistema de regularidades sistematizadas de la forma siguiente:

- a) Las políticas, sistemas educativos y la formación de maestros y profesores, se constituyeron sobre la base de modelos foráneos e impuestos, bajo la influencia de la colonización primero, y del neocolonialismo, después.
- b) Las relaciones originadas por estos procesos históricos impusieron las condiciones de dependencia que tienen su reflejo en la educación.
- c) La lucha incesante e ininterrumpida por ser independientes a lo largo de la conformación y consolidación de las naciones, ha originado un pensamiento y una acción que se puede calificar de autónoma, autóctona y revolucionaria, que también ha tenido su manifestación en la educación (Massón, 2009).

Cada una de las regularidades en sentido general marca una tendencia que se entrelaza con las otras, de modo que su estudio requiere del análisis de diferentes fuentes y puntos de vistas.

Las políticas y los sistemas educativos en los países de Latinoamérica fueron al expresión de la combinación del espíritu independentista nacional y la herencia de los revolucionarios franceses, las implicaciones más evidentes de esa combinación se manifiesta en el carácter homogéneo de los principios y los objetivos de las políticas educativas como son las siguientes: obligatoriedad de la educación básica, gratuidad, coeducación y laicidad, con estos cuatro principios básicos, el Estado se responsabiliza con la educación de todos sus ciudadanos, separándose en los hechos de la iglesia en este propósito.

De los próceres independentistas, se hereda un modelo educativo emancipador, que según el criterio de algunos investigadores tiene en Simón Bolívar su expresión más estructurada (Escribano, 2018). Entre las ideas que se destacan de este ilustre independentista, se mencionan, la de-

---

fensa de la educación y la instrucción como instrumentos edificadores de la capacidad de crear, la voluntad y el empuje de los pueblos, como condición indispensable para ejercer los derechos políticos.

Sin embargo, a pesar de lo progresista y original que fue el modelo educativo emancipador, según Escribano (2018), este no siempre apuntó a comprender la realidad latinoamericana, por ello asegura que: “en muchas ocasiones, los líderes del proceso de independencia latinoamericana, defendieron ideales con un sano espíritu de mejoramiento y encauzamiento de la vida continental, pero sobre postulados teóricos que eran funcionales en Europa y no en América”.

En este continente era más urgente la comprensión del drama existencial humano, dada en las condiciones de vida, trabajo, verdadera independencia, dignidad y justicia, o sea, aspectos que crearían sólidas bases para articular sobre ellos una nueva educación (Escribano, 2018). Estas son las razones esenciales para que aún el siglo XXI se quede pendiente cosas tan importantes como la eliminación del analfabetismo y el logro de la educación básica para todos, solo para mencionar algunas de las problemáticas que persisten en el tiempo.

La formación de maestros no estuvo ajena tampoco a las influencias europeas y la influencia norteamericana, las primeras instituciones que se establecieron para este fin fueron las “Escuelas Normales”, que son el reflejo según Saravia y Flores (2005), la consolidación de la preocupación que había nacido en el siglo XIX por: “la formación de personas dedicadas a la educación, más allá de los sacerdotes de las órdenes religiosas. La aparición de debates y el surgimiento de nuevas tendencias, promovidas por los criollos con estudios en Europa, dieron las primeras pautas para comprender que la docencia requería de preparación” (Saravia y Flores, 2005:7). No obstante a esas influencias predominantes, e emergieron experiencias auténticas que reflejaron el sentir de los pueblos.

En la investigación desarrollada por Alicia Civera Cerecedo, titulada “Pedagogía alternativa y revolución: la formación de maestros normalistas rurales en México, 1922-1945”, la idea esencial de su investiga-

---

ción es demostrar como las teorías pedagógicas, devenida en algunos caso la teoría de las políticas educativas, se transforman necesariamente en su aplicación por factores económicos y sociales, a los que se le agrega las tradiciones pedagógicas de los maestros que ponen en práctica la política, además de las condiciones de la vida escolar, la que la investigadora la describe con el espacio donde confluye el entramado de relaciones políticas y culturales que se construyen entre las autoridades, los maestros, los estudiantes y padres de familia, por lo que es en ese espacio a veces poco visible en las investigaciones es donde se adopta lo orientado sin crítica, se desarrollan las resistencias pasivas o no, y en la mayoría de los casos se reconstruye lo orientado desde nuevas miradas y perspectivas las cuales le aportan a la lo orientado nuevos puntos de vista.

En su profunda investigación de las Escuelas Normales Rurales, específicamente la primera Escuela Normal Rural, fundada en 1922, en Tacámbaro en el estado de Michoacán, la cual por no tener referencias anteriores y orientar su labor formativa a satisfacer las necesidades de los campesinos y crearles nuevas necesidades, no pudieron asumir lo que ya estaba establecido en las Escuelas Normales urbanas , en este caso las teorías de Francisco Ferrer Guardia que sustentaba la educación racionalista y el pragmatismo norteamericano de John Dewey, por ello según sus fundadores, se negó en un primer momento de inspiración toda la Pedagogía Tradicional recibida en su formación con una influencia europea y norteamericana , para construir desde la practica una Nueva Pedagogía, apegada a la vida que tomara en cuenta los intereses y necesidades de los estudiantes, dejando atrás los métodos autoritarios y la enseñanza rígida (Civera, 2004).

En el caso de Cuba la situación es muy particular, la política, el sistema educativo y la formación de maestros y profesores se organiza y se pone en marcha bajo la ocupación norteamericana (1899-1902), el investigador cubano Rolando Buenavilla al respecto puntualizó:

“A partir del 1 de enero de 1899, fecha en que se produce de manera oficial el traspaso de la autoridad colonial española al ejército de ocupación militar, los norteamericanos se dieron prisa por asumir todas las prerro-

gativas alcanzadas mediante el Tratado de París. Pronto comenzaron a dictar órdenes militares a través de las cuales se inicia la organización del país a partir de una nueva concepción de gobierno. La esfera de la educación y la escuela recibió atención casi inmediata” (Buenavilla, 1995).

Las medidas con respecto a la educación tuvieron un marcado carácter neocolonial donde su propósito era socavar la impronta del pensamiento independentista, para ello crearon a la Secretaría de Instrucción Pública con carácter de secretaría de despacho, favorecieron la escuela primaria en construcción y ampliación de su cobertura reservándose la dirección de esta, donde tanto los superintendentes generales, como el comisionado de escuelas eran norteamericanos, se dotaron las instituciones escolares de materiales y textos, en el primer año los gastos de instrucción primaria ascendieron a tres millones de pesos, se crearon las condiciones para la formación de los maestros donde los viajes de verano a universidades norteamericanas era una de las acciones de mayor significación.

En las valoraciones de Buenavilla (1995), queda claro las razones por las cuales esta imposición ideológica no tuvo los resultados esperados, a pesar de que sus propósitos era consolidar la relaciones de subordinación y dependencia de Cuba a Estados Unidos con el apoyo de un sector de la población que sin dudas era su máxima aspiración, pero sin embargo, encontraron el obstáculo que significó el fuerte desarrollo de la nacionalidad cubana forjada en las guerras de independencia, que se demostraba en los sectores humildes de la población de donde procedían la mayoría de los maestros primarios, que tuvieron a José Martí como un referente importante de sus prácticas educativas.

Otros espacios que construyeron un pensamiento y actuación crítica en las primeras décadas del siglo XX fueron los movimientos docentes y estudiantiles que buscaban una propia manera de entender la realidad, contribuir a su desarrollo y transformación desde una mirada Latinoamericana. Entre las acciones más destacadas están: el movimiento reformador de la Universidad de Córdoba en 1918, que exigía una participación en la dirección de la Universidad, así como la docencia libre de ataduras clericales acontecimiento que tuvo diferentes manifestaciones en otros países de la

región y la fundación en la capital Argentina 1928 de la Internacional del Magisterio Americano (IMA), que fue una organización hemisférica que se organizó con el propósito de representar los intereses populares-educacionales, que en sucesivos congresos en varios países de la región consolidaron un conjunto de propuestas con respecto a diferentes problemáticas y situaciones que afectaban la educación en el continente.

Los integrantes de la Organización Internacional de Magisterio Americano, así como otras organizaciones nacionales estuvieron expuestos a la represión por parte de los gobiernos de sus respectivos países, por representar lo más progresista de este sector tanto en las ideas pedagógicas como, por sus reclamos en cuanto a la situación social y política que se vivía y la necesidad de cambiar el estado de la educación.

## **Las reformas educativas entre propuestas de cambios y la realidad**

Terminadas las contiendas bélicas (Primera y Segunda Guerra Mundial) y afianzadas las transformaciones que estas significaron en la geopolítica mundial, la educación se valoró como una vía de recuperación de los estragos de la guerra en los países afectados directamente, de consolidación de la paz, del desarrollo científico y tecnológico y una menos evidente de profundizar las vías de neo-colonización y dependencia.

Desde una mirada europea Anne Rohstock y Daniel Tröhler (2012), valoran que a partir de este periodo las tendencias que se consolidan y desarrollan es la internacionalización y la búsqueda científica de la educación, en ambas tendencias era evidente la impronta europea y de Norte América, tanto en las propuestas de la política educativa, la formación de los maestros y profesores, la organización curricular en todos los niveles de enseñanza, para ello se propuso un conjunto de reformas de reformas educativas, que se fueron sucediendo una tras otras sin dejar la certeza que ocurriera verdaderos cambios en el quehacer educativo.

Las reformas educativas son parte de la internacionalización de la educación y finalmente de la globalización neoliberal. Los países europeos

---

y en algún momento Estados Unidos reformaron sus sistemas educativos en las primeras décadas de la postguerra, en este momento para ellos el hecho que asistir a la escuela fuera una vía expedita para superar los estragos de la Guerra y continuar su desarrollo se hizo evidente, todo ello como parte de un modelo de Estado benefactor donde los servicios públicos entre ellos la educación de masa tuvo un lugar preponderante. Todo esto fue acompañado desde el punto de vista pedagógico, por la teoría desarrollista, la primera generación de la tecnología educativa una versión más actualizada del positivismo la cual se sustentaba en los avances de la psicología sobre el pensamiento y el desarrollo conductual del individuo, por lo que la trasmisión de conocimiento era una de las fuentes esenciales de la función de las instituciones escolares y en esa concepción se preparaban a los docentes.

América Latina no escapó de esa concepción de reformas educativas, sin considerarlas condiciones en que viva una parte importante de la población excluida de los servicios educativos y otros servicios básicos, convirtió la educación escolarizada el centro del desarrollo social y humano, las variantes asumidas fueron muchas, pero el espejismo que la escuela minimizabas las diferencias y daba las mismas oportunidades a todos, invadió el discurso de las políticas educativas y las macros a acciones de estas.

En esa aparente homogenización de los procesos educativos y su llamado a logra el éxito, encontré otras miradas agudas en la región, solo por citar algunos Pablo Freire, Ivan Illich, Tomas Vasconi y otros muchos más que dentro de la denominación de la pedagogía crítica, dejaron constancia que se necesitaba un cambio social profundo donde la educación y los maestros y profesores fueran parte de ello, para de esa forma lograr los objetivos propuestos. En el caso de Cuba aún bajo la fuerte influencia soviética se encontró caminos distintos para llegar y sostener las oportunidades educativas para todos.

Las diferentes opciones sobre la educación de masas y la formación de los profesionales de le educación, tuvo entre los sesenta y durante los setenta un periodo fecundo en nuestra región, inspirado por la teoría desa-

---

rollista, el espíritu revolucionario, marxista latinoamericano lo cual bien supo interpretar e interrumpir los Estados Unidos con diferentes variantes como se conoce que fueron desde el apoyo incondicional a dictaduras militares a otros más sutiles de penetración ideológica como la Agencia Internacional de Desarrollo (AID), los cuerpos de Paz y El Instituto Lingüístico de Verano. La formación de maestros y profesores se reformaba en la misma sintonía que las políticas educativas, como para justificar estas y hacerlas aplicar de manera acrítica, aunque como ya se ha señalado las realidades exigieran de otras prácticas educativas y para ello los maestros y profesores reconstruían sus saberes y resistían a los embates de situaciones adversas.

Ya para finales de los setenta y principio de los ochenta, se deslumbra otra generación de reformas educativas, que mantenía de las anteriores el propósito de expandir y desarrollar la educación al considerarla como un factor clave para el desarrollo económico, pero ya en este momento se comenzó a realizar una revisión crítica de las inversiones estatales en la educación pública y su poca eficiencia en relación con el logro de expansión de la cobertura escolar, en el caso de la región latinoamericana de la no solución al analfabetismo, los bajos niveles de calidad educativa. En estos análisis y valoraciones negativas de las políticas que sustentaron las anteriores reformas la UNESCO consolidó una serie de recomendaciones que desde una mirada histórica permite valorar, que este organismo conjuntamente con el Banco Mundial, serían los ideólogos de la pedagogía de la globalización neoliberal, donde se desestimaba la educación pública, se comenzaron a transferir términos económicos a la educación y la formación de los maestros y profesores se subordinaba una vez más a sostener esos nuevos enfoques en la medida que se preparaban para ser parte de las relaciones de mercado.

Caso similar pero con otro escenario de fondo sucedió en los países europeos de occidente y los Estados Unidos donde se permitió que se valorara su educación pública por científicos no comprometidos con los partidos políticos, donde en el informe "*A Nation Still at Risk*" (Una Nación en peligro) publicado en el año 1983, alertaban de la poca eficiencia de la educación pública en la país, en el caso de los países del antiguo campo so-

---

cialista siguieron valorando como exitosos sus políticas y prácticas educativas, verdad que se desmorona al colapsar todo el sistema en pocas horas.

La década de los noventa y sus reformas educativas solo vinieron a consolidar lo que ya desde los ochenta se perfiló, la exiación de la educación privada en todos los niveles, la crítica a la educación pública en la concepción de la llamada calidad, así como a la profesión y el desempeño de maestros y profesores, fueron generalizadas, la función formadora de las instituciones escolares se diluyó en consignas y modas pedagógicas, educar para aprender a conocer, a hacer, a convivir, y a ser, formar en la utilización de la tecnología, para el desarrollo de las competencias, atención y desarrollo de la diversidad, para la paz son entre muchos de los temas, que generan el debate en la actualidad desde esos organismos internacionales y desde diferentes comunidades académicas que han optado la posición de hagan lo que yo digo sin prácticas educativas en los espacios escolares que demuestre el cómo hacerlo.

Curiosamente en los espacios donde los asesores internacionales representantes de esas organizaciones fungen como financiadores, orientadores y evaluadores, los avances o cambios educativos solo son evidentes en lo que se ha dado por llamar “buenas prácticas”, las que son un particular reflejo de un círculo que repite una fórmula, los que financian las experiencias proponen el enfoque pedagógico, además determinan los resultados esperados, son los que disponen de los medios de divulgación de mayor visibilidad, demostrando con ello la efectividad de sus propuestas, lamentablemente en esa dinámica los maestros y profesores, así como la reflexión y análisis científicos se subordina a lo establecido, asumiendo el rol de justificar lo que se propone y no de intentar romper con esas propuestas hegemónicas.

Las instituciones escolares, los maestros y profesores son los responsables de no tener respuestas oportunas en sus prácticas cotidianas a las problemáticas que hoy viven las familias y la comunidades, en la medida que se le exigen que gestionen información y financiamiento, establezcan estrategias de desarrollo, eduquen a los ciudadanos del futuro, todo ello y más, viviendo en realidades de pobreza, exclusión, violencia, con manifes-

---

taciones fóbicas que son el resultados de políticas públicas subordinadas a las dinámicas de globalización neoliberales. Dentro de esta situación la pedagogía y las investigaciones son una entelequia que no lleva a ninguna parte, ocultando las causas de los fenómenos y las problemáticas y dejando sin plataforma científica a los educadores para que reaccionen con sus propias propuestas transformadoras.

## **Las urgencias de otras miradas y prácticas**

Construir o reconstruir espacios de análisis que lleven a un cambio en las realidades educativas de los países de la región, no es un asunto de fórmulas mágicas, requiere aunar esfuerzos entre maestros, profesores, investigadores y políticos, para que se asuman un conjunto de acciones con carácter sistémico que este avalado por la ciencia y la aplicación de esta en la práctica. Todo ello desde propuestas inéditas que sin negar la historia, el caudal universal del pensamiento pedagógico, busque y logre las trasformaciones educativas deseadas y necesarias.

En este debate y sistema de acciones son varios los ejes que necesitan contemplarse de manera interrelacionada, cada uno es importante y necesario, pero si no se analizan de forma sistémica no se logra determinar las contradicciones necesarias a superar.

Uno de los ejes al debate debe dirigirse a dejar de culpabilizar las instituciones escolares y los maestros y profesores de no resolver las situaciones educativas que se presentan en los salones de aula, cuanto estas son reflejos de situaciones económicas, sociales, culturales como consecuencias de políticas públicas que mantienen y profundizan la condición de dependencia y exclusión, donde no logran incluir a todos los sectores de la población a proyectos sociales y educativos.

En países donde existen esos proyectos de inclusión con éxito, las instituciones escolares y sus educadores no encuentran aún en los estudios e investigaciones pedagógicas, propuestas integradoras del trabajo con la diversidad humana, esta se separa por arista y las orientaciones van más a informar que existen a encontrar desde la pedagogía y otras ciencias a

fines estudios integradores e interdisciplinarios, que orienten cómo actuar en salones que no tienen las condiciones necesarias y en algunos casos con más matrícula que la recomendada, manifestaciones racistas, fóbicas, necesidades educativas por diferentes causas y situaciones cuando los currículos se mantienen centrados en los conocimientos, los investigadores continúan estudiando cada tema de manera independiente y no encuentran en su formación inicial y permanente modos de actuación profesional que brinden vías y ejemplos a seguir.

Otro eje en el análisis debe orientarse a la formación de los profesionales de la educación, estos espacios deben ser renovados a partir del modelo de educador necesita nuestra región en las condiciones actuales, para ello se convierte en una alternativa impostergable el estudio a profundidad el pensamiento pedagógico latinoamericano emancipador, descolonizador o simplemente el que se ha generado como respuesta a lo impuesto.

Si seguimos la línea de análisis a partir de analogías, la historia demostró que cuando los europeos tuvieron como propósito conformar sus estados nacionales y formar en su población la noción y el sentimiento de ciudadano de un país y Norteamérica someternos a su ideología y acciones imperiales, utilizaron la educación, los maestros, profesores, las instituciones escolares y otros espacios educativos para lograr sus propósitos, por tanto, si una de las urgencias de la región es la formación de ciudadanos que piense, tomen partido, sean creativos y logren considerar y valorar los múltiples factores que inciden en las situaciones políticas y sociales que se vive en cada país, entonces las instituciones escolares y sus educadores deben considerar este macro propósito y hacer de los espacios escolares un espacio formativo con esa evidente intención, en la medida que el educador deje de estar atrapado en los hilos de las propuestas hegemónicas y al decir del profesor Bigott (2010), tenga consciencia que es un instrumento de la neo-colonización, por ello debe desprenderse de ella, para buscar vías diversas para transformar las realidades, desde su participación, investigación y prácticas educativas, valorando las historias no contadas y las exigencias del presente y el futuro.

# UNA PEDAGOGÍA DE LA TRANSICIÓN EN TIEMPOS DE APAGÓN PEDAGÓGICO

## Pedago Pablo Imen (Argentina)

### Educación como territorio de disputas

El pedagogo Luis Bonilla-Molina ha examinado con profundidad y lucidez los alcances de lo que él acuñó como “apagón pedagógico”. Entre sus notas sustantivas podíamos señalar al menos tres atributos fundamentales:

En primer lugar, la clausura de todo debate acerca de porqué, para qué, qué y cómo educar. Es decir, los elementos sustantivos del campo pedagógico son sustraídos del debate público y del ámbito específico donde los y las trabajadoras de la educación despliegan su labor concreta.

Las respuestas a estas preguntas se resumen en la noción dual de “calidad educativa”. Por un lado, se concibe como tal a los resultados de los operativos estandarizados de evaluación que “miden” los conocimientos y competencias adquiridos por estudiantes a partir de la intervención estructurada por dispositivos que ordenan a las y los enseñantes acerca de qué y cómo hacer en el aula. Los conocimientos, dispositivos y mediciones de este esquema constituyen un *corsette* que no sólo dice qué deben aprender los educandos sino qué deben enseñar los educadores, constituyendo verdaderas prácticas enajenantes que van construyendo un sentido común pedagógico incuestionable e infalible. Una segunda idea de “calidad educativa” orienta a la provisión de miradas e instrumentos para la formación de sujetos empleables o de emprendedores que –asumiendo la incertidumbre– se dispongan a librar la batalla por su suerte como individuos económicos que buscan su lugar en los mercados.

Un segundo rasgo del apagón pedagógico remite a la centralidad de la tecnología como dispositivo educador. Un fetichismo apalancado en la IV Revolución Industrial viene siendo –como ocurre en ensayos germinales del gobierno de Cambiemos en Argentina– una plataforma sobre la cual

---

proceder a precarizar, enajenar y disciplinar a los y las trabajadoras de la educación. Este último aspecto constituye un tercer elemento del apagón: la crítica y desvalorización de los y las docentes, de las organizaciones sindicales, de la institución escolar y del sistema educativo en su conjunto.

El apagón pedagógico esconde la voluntad de reconfigurar radicalmente la educación, introduciendo lógicas meritocráticas, mercantilistas, tecnocráticas y autoritarias que hacen de esta propuesta el capítulo político educativo y pedagógico del neoliberalismo como proyecto civilizatorio.

Esta propuesta no transcurre en un vacío histórico, sino que opera sobre el campo de la educación con una larga tradición que varía según las geografías y los momentos históricos.

En Nuestra América –un continente unido por una historia y un proyecto compartido tras siglos de colonialismo y neocolonialismo- ha habido algunos elementos comunes que integran el acervo de los sistemas educativos nacionales. En el siglo XIX, año de las fundaciones de los sistemas educativos en las jóvenes Repúblicas Americanas, su lenta constitución se dio en el marco de disputas muy fuertes con la Iglesia Católica que, hasta entonces, tenía la voz cantante en el campo de la educación legítima.

En Argentina, por caso, la sanción de la Ley 1420 de educación común, gratuita y obligatoria fue un punto de inflexión que derivó en la ruptura de relaciones entre el naciente Estado Argentino y el Estado Vaticano. Un gobierno liberal-oligárquico, que se construyó sobre la sangre de los Pueblos Originarios, se batió en batalla con el clericalismo antiliberal y antisocialista de aquél tiempo histórico. Esta lucha atravesó todo el continente, con resultados diversos, aunque con avances en el predominio liberal-oligárquico, pues se trataba de fuerzas que fundaban los Estados Nacionales y, entre sus funciones, la construcción de esta nueva hegemonía exigía una presencia sustantiva en el campo de la cultura, de la construcción de la subjetividad y allí la educación tenía mucho que decir y, sobre todo, qué hacer.

La discusión acerca de para qué educar, cómo hacerlo, quiénes eran los destinatarios de la educación y qué era lo que había que enseñar adquirió en el campo de la educación pública un estado permanente con variables grados de virulencia. En todo caso, la pedagogía y la política educativa eran objeto de arduos debates y combates, de donde se fueron moldeando tradiciones, linajes pedagógicos, sujetos, identidades, proyectos educativos.

Dentro de estas configuraciones estatistas hubo, además de una lucha muy fuerte con la tradición católica, otros conflictos menos conocidos. En el caso argentino –que es para quién firma este ensayo el más conocido- hubo fracciones de las élites oligárquicas que se resistieron por los más diversos medios a hacer del Estado un Estado Docente, expandiendo la educación bajo la entendida como “derecho de ciudadanía”.

Si la educación tuvo como contendientes a la Iglesia Católica, a la fracción oligárquica más ranciamente antipopular y a una tercera corriente más lúcida que impulsó la expansión educativa, había otros actores en juego que fueron tallando en las dinámicas y fuerzas que fueron moldeando a los sistemas educativos nacionales.

Desde el punto de vista social, se asistió a la gradual conformación de sectores sociales medios que presionaron al Estado para democratizar la vida social, ampliando los estrechos márgenes impuestos por las élites oligárquicas en la fundación de las nacientes repúblicas americanas.

Dentro de los propios sistemas educativos –finalmente- cabe consignar la emergencia de corrientes de educadoras y educadores que, bajo el amparo de las autoridades oficiales, desplegaron muy potentes y fértiles alternativas pedagógicas contrahegemónicas. En los márgenes de los sistemas educativos hay registros de muy valiosas apuestas –desde el propio Simón Rodríguez pasando por José Martí, Olga y Leticia Cossetini, Gabriela Mistral o Jesualdo Sosa entre muchos y muchas otras- que expresan una verdadera corriente radicalmente democrática y emancipadora en nuestros sistemas educativos.

Cabe consignar que hubo procesos políticos particularmente agudos –como la Revolución Mexicana que creó, entre otras grandes construcciones, la escuela rural mexicana- en los que quedaron huellas muy valiosas de propuestas educativas de inspiración radicalmente democráticas y libertarias. Otros casos – como la Revolución Cubana o el gobierno de la Unidad Popular en Chile, así como las más actuales experiencias de Bolivia y Venezuela- vienen a abonar unas búsquedas que confrontan claramente con la perspectiva aún hegemónica en el campo de la educación pública.

## **Leer el acervo, sentidos y métodos**

Hasta aquí nos importó advertir que concebimos la educación – y más específicamente a la educación pública- como campo de disputa en el que se dirimen múltiples perspectivas, puntos de vista, proyectos actuales diferentes y antagónicos. Pero no solo hay un presente conflictivo, sino que las dinámicas actuales están condicionadas por “fantasmas del pasado” que perviven como tradiciones -también diversas y antagónicas- poblando imaginarios, viejos rituales, estructuras y relaciones que han trascendido los tiempos y coexisten como rasgos de las actuales concepciones, prácticas y métodos.

Las resistencias que se operan contra la oleada tecnocrática, mercantilista y autoritaria neoliberal no son, cabe consignar, necesariamente contrahegemónicas. Unas se parapetan en posiciones del pasado, bajo el imaginario de la escuela tradicional que reproducen las viejas concepciones y prácticas negándose a asumir las novedades que se estructuran detrás del dispositivo de las pruebas estandarizadas.

Otras, ubicadas en una perspectiva de creación de una educación emancipadora, se plantean reinventar un proyecto político educativo, un modelo pedagógico y un puente hacia las dimensiones social, cultural, económica y política tributarias de la construcción de un nuevo orden.

Para la construcción de tal proyecto integral –con foco en lo pedagógico, desde luego- es indispensable dar curso a búsquedas, rescates del olvido, recreaciones que articulan pasado, presente y futuro.

La visibilización de las tradiciones pedagógicas de inspiración libertaria deben ser recuperadas críticamente. Las múltiples apuestas, luchas y construcciones que en nuestra historia hicieron educadores y educadoras son parte de nuestro acervo y nuestra identidad. Su ocultamiento o su lectura muerta y dogmática son dos formas de sepultar aquellos esfuerzos. Es preciso entonces retomar métodos que habiliten reinterpretaciones útiles a los desafíos de hoy y de mañana.

Un segundo camino convergente e indispensable es el trabajo con las prácticas y pensamientos actuales. Las y los educadores son quienes, con su praxis, crean y recrean la educación realmente existente. La construcción de una educación emancipadora supone varios procesos simultáneos que deben pasar a reconfigurarse como nuevas condiciones de trabajo de enseñar. La labor en el aula, la institución y la comunidad- son el lugar donde se produce método y concepto. La labor de producción de conocimiento—autoconocimiento, reflexión individual y colectiva- supone una noción de investigación acción participativa desde la cual es posible ir avanzando en la creación de aquella pedagogía libertaria. En ese proceso educadores y educadoras se modifican a sí mismos, procediendo a una reeducación de sus propias visiones y métodos que, en tercer lugar, deben ser comunicadas a través de diversos formatos.

La comunicación de estos saberes constituyen el asiento de nuevas construcciones, de análisis de los límites, las dificultades, tensiones, contradicciones y conquistas de una nueva educación en marcha. En cuarto lugar – además de los procesos de producción de conocimiento, educación y comunicación- resulta importante proceder a la labor organizativa, pues las novedades deben ser integradas a esfuerzos colectivos más amplios. Es muy importante transformar la propia práctica individual. Pero tal valioso esfuerzo es insuficiente si no involucramos a los más amplios colectivos docentes para recrear una educación pública diferente, radicalmente democrática, emancipadora.

## **Las transiciones en curso**

La noción de educación como campo de lucha nos lleva a las preguntas sustantivas que son sistemáticamente omitidas por los defensores del apagón pedagógico, referidas al sentido de la educación, a sus fines y principios, a sus métodos y dispositivos, a las relaciones en el interior de las comunidades educativas, entre éstas y sus territorios, entre las mismas y las autoridades.

Una disputa fundamental de época nos remite a la discusión sobre la educación entendida como “derecho” o como “privilegio”, para formularlo de la manera más amplia posible.

La idea de privilegio – en sus diversas variantes- se funda en concepciones meritocráticas (cada quién tiene lo que se merece) e incorpora una amplia gama de tópicos que se traducen luego en políticas educativas. Se reduce el papel del Estado como garante del derecho a la educación para instalarlo como árbitro de las formas de competencias de un mercado educativo que tiene, como alternativa, algunas prestaciones de carácter asistencial para los y las perdedoras del modelo. Su pedagogía centrada en la disciplina y la adquisición acrítica de saberes y ciertas aptitudes son piedra de toque para una concepción cuyo valor es el individualismo, la competencia y la clasificación jerárquica entre ganadores y perdedores. Esta visión se complementa, entre otras, con la introducción de mecanismos de mercado y formas diversas de privatización educativa. Desde los exámenes estandarizados pasando por la provisión de tecnología o las estrategias de “capacitación” para el logro de la calidad educativa a mano de ONGs o empresas privadas que ofrecen tales servicios.

Frente a esta perspectiva hay una corriente que viene del fondo de la historia y tiene una fuerte definición actual acerca de definir a la educación como derecho y a la población – niños, jóvenes y adultos- como “sujetos de derecho” lo cual tiene implicancias directas en la vida de las aulas y en las instituciones escolares.

Pero si una pregunta es si la educación es o no un derecho, otra directamente vinculada nos remite a la que sigue: ¿a qué educación tienen derecho nuestros educandos y educandas?

Y aquí es donde se juega una gran labor – sobre la que hacemos foco en este texto- acerca de poner en cuestión las tradiciones educativas, los proyectos hegemónicos y oponerle – desde los acervos emancipadores- una educación radicalmente democrática.

Si recorremos la tradición de instrucción pública –comenzando por Simón Rodríguez, sin excluir valiosas y muy desconocidas experiencias de los pueblos originarios preexistentes a la conquista- veremos perspectivas e instrumentos de indudable vigencia para la construcción de un ser humano, una sociedad y un mundo diferentes.

Ideas como “autonomía de pensamiento” o soberanía cognitiva nos conducen a la noción de una educación que apunte a fortalecer el pensar con cabeza propia en lugar de condenar a una repetición tortuosa de contenidos carentes de sentido para los y las educandas.

La integralidad de la formación ensayada por nuestros más relevantes pedagogos, pedagogas y pedagogías incluyen la dimensión del conocimiento pero incluyen la del sentimiento, la del decir y el hacer, la del participar, luchar y construir. Una educación omnilateral que habilite el desarrollo de todas las potencialidades humanas.

El trabajo liberador como centro de la pedagogía de un nuevo tiempo. Es decir, no se trata de formar “emprendedorxs” o disciplinados empleados macdonalizados sino de formar trabajadores conocedores de la historia de las luchas, de los derechos y obligaciones, capaces de co-gobernar los procesos de producción, distribución y apropiación de las riquezas socialmente productivas.

Un cuarto tópico de la educación emancipadora remite a la formación de ciudadanos gobernantes capaces de construir democracias protagónicas y participativas.

---

Ahora bien, estas ideas y otras que alimentan esta pedagogía emancipadora y nuestroamericana en construcción no resultará consecuencia de la brillante mente de un especialista que, en un laboratorio, diseñe y ordena tal labor teórica y práctica.

Será, más bien, producto de una labor individual y colectiva desde las aulas. Y, lejos de resolverse de una vez y para siempre, la creación de una educación emancipadora está llamada a revisarse y recrearse.

## **A modo de conclusión: educación y lucha de clases**

Los desafíos colosales que tienen la política y la educación frente al neoliberalismo aún reinante interpelan a las comunidades educativas y a los Pueblos como sujetos colectivos capaces de construir un futuro de dignidad y justicia.

La existencia en nuestros países de una acendrada tradición de escuela liberal – con los claroscuros que caracterizaron a la tradición liberal-oligárquica creadora de los sistemas educativos nacionales latinoamericanos- ha sido un eficaz freno a muchos de los postulados devastadores de la educación neoliberal.

Este parapeto del “conservadurismo educativo bueno” que viene resistiendo con cierta eficacia los embates tecnocráticos y mercantilistas resulta insuficiente para oponer al neoliberalismo una propuesta radicalmente democrática.

La labor de creación de una nueva educación requiere una sostenida paciencia pedagógica que enhebre herencias, linajes, valiosas prácticas actuales y habilite su salto cualitativo a través de la sistematización, comunicación y organización de alternativas pedagógicas.

Las novedades de época –La Cuarta Revolución Industrial en curso y las realidades totalmente inéditas creadas por esta- no pueden ser resistidas desde el conservadurismo sino adecuando las nuevas invenciones,

relaciones y estructuras a un mundo y una educación al servicio de la dignidad y la justicia.

En tiempos en que lo nuevo no termina de nacer y lo viejo no termina de morir, emergen comprensibles temores pero nos interpelan los desafíos de construir el futuro. Nos reconocemos en las tradiciones que confían en la capacidad de la Humanidad de superar sus sucesivos modos de organización, avanzando hacia formas más justas.

Recuperamos aquí la reflexión de Celestin Freinet quién estaba seguro, en el largo siglo XX, de que el socialismo triunfaría sobre un sistema injusto e insustentable como el capitalismo de su tiempo. En sus reflexiones se interrogaba acerca de la posibilidad de un cambio del sistema educativo y de la institución escolar antes de las transformaciones sociales producto de las inminentes revoluciones sociales. Se contestaba que no era posible cambiar radicalmente la escuela sin cambiar radicalmente el orden social y, sin embargo, se proponía tareas para extender los límites de lo (im)posible en el campo pedagógico. ¿Qué escuela tendremos el día de la Revolución? Y afirmaba: la escuela que le preparemos. Tal tarea se reactualiza hoy en día cuando el futuro del neoliberalismo está en cuestión. Nuestras certezas, preguntas e indignaciones frente a un orden insustentable, inadmisible e intolerable nos encuentra ante un mismo desafío: construir desde el fondo de la historia la educación del porvenir.



**CAPÍTULO 2:**  
*Epistemología y*  
*racionalidad*  
*desde Humanecer*

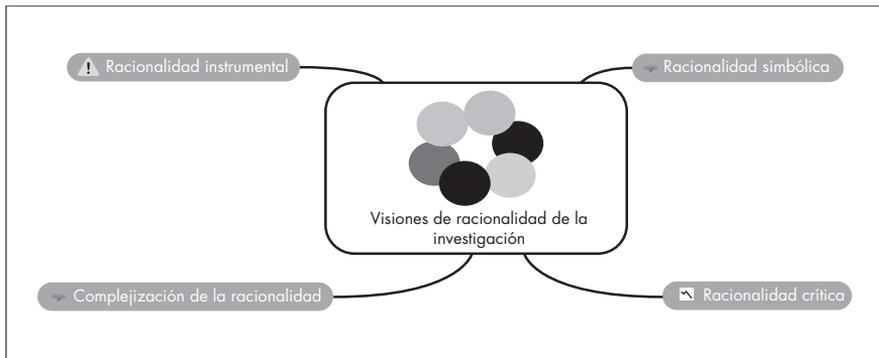


## Racionalidad de Humanecer

La racionalidad es la manera en que se concibe la naturaleza del conocimiento y las formas en que se produce (Valdovinos, 2009), se considera que deviene de la ciencia, la cual es el conjunto de paradigmas o constelación de valores, métodos, procedimientos y compromisos que dan forma a la investigación.

La racionalidad es el cómo se piensa, desde qué ángulo de lectura se nosiona el mundo y el recorte de realidad en que se inscribe, su intencionalidad y su hecho, porque cada cierto tiempo el hombre, ser-sujeto, reacomoda sus ángulos de abordaje de la realidad (Zemelman, 2005). Esto ocurre cuando se agota el espacio contenido en las estructuras conceptuales que le han servido de apoyo.

Las formas de pensar que más se usan para organizar el pensamiento son la instrumental o paramétrica, que busca el contenido y la significación científica decartesiana, la simbólica desde las perspectivas hermenéutica y etnográfica, transitando por la dialéctica como paradigma crítico a la razón instrumental, es decir racionalidad crítica, por último la complejidad, como la propia complejización del pensar.



**Diagrama 1: Visiones de realidad de la investigación**

Hay tres grandes caminos, visiones y racionalidades del pensamiento, la que parte de la teoría analítica de la ciencia que es paramétrica y experimental, la que tiene como asidero la teoría crítica de la sociedad y la que reflexiviza la racionalidad desde la teoría de la complejidad.

En esta obra la visión-mirada que se tiene en la racionalidad, es la *ratio* desde la que se observa, donde se trata de entretejer la epistemología, desde las epistemologías de segundo orden transitando por la epistemología rupturista y su desplazamiento epistemológico, con las ciencias de la educación particularmente con la pedagogía desde el enfoque integral y crítico, como una visión de transformación radical de la praxis educativa, para desde ahí desarrollar el pensamiento como una nueva mirada de construcción-potenciación del homo-mujer-hombre-ser sujeto en el mundo-cosmos.

La razón constituye:

Un mecanismo que desde lo indeterminado-determinable constituye la ruptura con lo dado y lo sabido, en ese sentido es ruptura epistémica, es entonces la posibilidad de transformación de lo real en conciencia histórica, es la capacidad de expansión-conciencia, de libertad como potencia de la voluntad de acción del ser sujeto, de transformación, esta razón epistémica es una opción a la razón ilustrada-parametral, positivista e instrumental, es una renovación de la capacidad de asombro y a la aventura intelectual de abrirse hacia lo no conocido (Zemelman, 1992: 23).

La razón se define por el tipo de diálogo que mantiene con un mundo exterior que le opone resistencia; finalmente, la verdadera racionalidad reconoce a la irracionalidad y dialoga con lo irracionable (Morín, 1996). La razón por esto es evolutiva y va aún a evolucionar, es producto producente.

Para la epistemología crítica, la racionalidad crítica, es primero ampliación de la razón, ya es un enriquecimiento de la capacidad lógica-gnoseológica (Luminato, 1998), es también ruptura contra-lógica del sujeto, el ser-sujeto desde la racionalidad crítica amplía las visiones de realidad en función de crear nuevas opciones, utopías, direccionalidades, prácticas posibles proyectivas con capacidad de modificar la propia racionalidad hacia la auto transformación del hombre-mujer.

---

La racionalidad es profundamente tolerante con los misterios: “La falsa racionalidad ha tratado siempre de «primitivos», «infantiles», «pre-lógicos» a poblaciones donde había una complejidad de pensamiento, no solamente en la técnica, en el conocimiento de la naturaleza, sino también en los mitos” (Morín, 1996: 18).

## **Racionalidad instrumental**

La racionalidad instrumental en el origen de la visión de ciencia positivista, parte de que todo conocimiento es propio de cada individuo, se convierte en experiencia al compartirlo, pero se transforma entonces en los datos observados luego en datos numéricos por medio de instrumentos (Pourtois, 1994), en ese sentido el espíritu de la ciencia debe servirse exclusivamente de la observación directa, la comprobación y la experiencia, el conocimiento para la racionalidad instrumental solo puede hallarse en el análisis de los hechos reales desde una descripción neutra, objetiva lo más completa posible.

La racionalidad instrumental se basa en tres principios:

El primero es que no existe diferencia entre las ciencias naturales y las sociales, siguen los mismos principios y métodos, el segundo es que exige la neutralidad valorativa, y el tercero que la ciencia progresa de manera lineal por la acumulación de conocimientos (Valdovinos, 2009:18).

El positivismo es el fin y el origen de esta racionalidad, el propio método científico decartesiano es la matriz-guía de todo conocimiento científico, sus características principales es que todo conocimiento debe ser comprobable, medible y cuantificable.

Esta visión de pensamiento parte de la teoría analítica de la ciencia, que tiene una lógica formal, una observación empírica, una comprobación de hipótesis, una generalización, la teoría es esquema y ordenación, parte también de lo deductivo.

Esta teoría analítica de la ciencia tiene un núcleo-matriz irrefutable que unifica las ciencias, es el conocimiento científico-positivista, se pretende comprobar lo científico por medio de hipótesis con procedimientos empírico-analíticos.

Hay una relación teoría-objeto donde el sujeto observa desde fuera, el objeto es independiente del sujeto, esto es lo que le da validez científica, es su razón instrumental, las lógicas de investigación son:

El inductivismo, como razón general y sólida, el convencionalismo porque se basa en el progreso acumulativo de la ciencia y se basa en hechos probados y el falsacionismo metodológico como la validez de un teoría solo si entra en conflicto con un enunciado básico (Lakatos, 1983:138).

Desde la razón instrumental el conocimiento es reducido a la simple conservación y reproducción de lo existente, lo fáctico se acepta como la única versión real de lo posible, se caracteriza por su fragmentación y vacío de perspectivas (Zemelman, 2005), rompe con la tradición de deconstrucción, la tradición filosófica epistemológica que conjugaba razón con visiones de totalidad.

## **Racionalidad simbólica**

La racionalidad simbólica expresa a la sociedad como una realidad que se crea y se recrea a través de las interacciones simbólicas y pautas de comportamiento, el ser humano se distingue por su simbología que comunica significados e interpretaciones de su vida cotidiana (Popkewitz, 1988).

Utiliza los conceptos de intersubjetividad, motivo y razón para atender las interacciones y las negociaciones que se dan en los hechos sociales, se aproxima a la visión instrumental porque pretende una descripción neutral de los fenómenos sociales.

Tiene dos vertientes: la hermenéutica y la etnográfica, la primera trata de recuperar la comprensión del mundo por medio de la reflexión, usando el círculo hermenéutico donde el todo es la suma de las partes, para interpretar los hechos en el momento que suceden (Rico Gallegos, 1997).

---

La etnografía estudia los hechos como *una mosca pegada a la pared* como lo da a conocer Valdovinos (2009), es decir deviene de la antropología como el estudio de las creencias, valores, perspectivas, motivaciones y el modo como cambian en el tiempo, el estudio se hace desde adentro como teoría descriptiva, ya que está al pendiente de observar y registrar lo que sucede pero sin tratar de modificar el hecho o fenómeno registrado.

## Racionalidad crítica

La racionalidad crítica plantea la no división entre las ciencias sociales y las ciencias naturales, pero tampoco entre las ciencias formales, ideales o axiomáticas y las ciencias fácticas o empíricas (Zemelman, 2005), la racionalidad crítica pasa de un plano reflexivo hacia un plano reflexivo de manera categorial, desde las categorías inicialmente confusas, petrificadas y disciplinarias hacia la construcción de categorías articuladas con la direccionalidad del recorte de realidad, la experiencia histórica o memoria histórica donde las fenómenos particulares se articulan con los fenómenos de la totalidad.

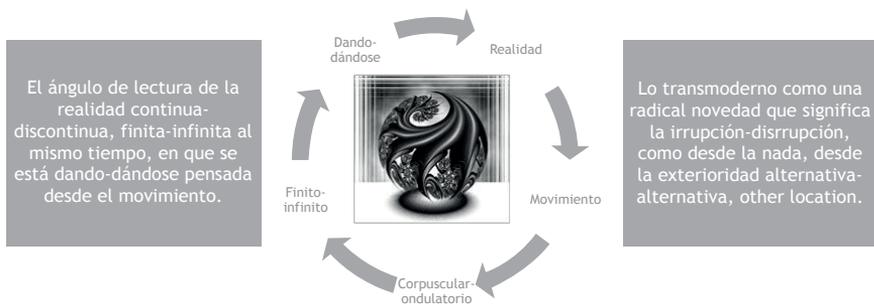


Ilustración 1: Racionalidad crítica

La racionalidad crítica deviene de la dialéctica, cambiando la relación teoría-historia, el origen del conocimiento está en el recorte de realidad donde se actúa, en el problema real, en las contradicciones sociales (Valdovinos, 2003), la actividad racional crítica plantea la relación entre el

poder y el saber a través de todo el proceso, por ende la visión crítica se realiza desde la totalidad e intenta impedir que la *ratio* sea convertida en meramente analítica y separe fragmentado lo real (Zemelman, 2005).

En esta investigación se parte de la racionalidad crítica, la cual pretende entender al mundo en sus singularidades y sus complejidades, es decir desde la aleatoriedad-posibilidad potencia de la *ratio*, no como razón única, sino como racionalidad que, como espejo, mira al mundo a través de sí mismo, de sus prismas, de su conocer del conocimiento, de su trans-subjetividad-conciencia.

La racionalidad crítica es una racionalidad investigativa fundante (Zemelman, 2005) y primigenia ya que observa la realidad en movimiento, como una totalidad en su singularidad, es a la vez omnilateral a la manera de Marx (1974), es decir, hacia todos lados, además de cincuncéntrica a la manera de Morín (1996), es decir, articulada y múltiplemente tejida, planteando entonces una ruptura epistemológica, es decir la irrupción de las epistemologías de segundo orden y también el percibir-buscar un cambio de época en este mundo dominado por las ciencias hegemónicas tecnocráticas, pero que abre la posibilidad de desarrollar ciencias de la educación, la *scuola al mondo* desde *other location*, alternativas, críticas y revolucionarias.

La criticidad en esta investigación se nociona desde el pensar crítico porque:

El construir un pensar que pueda crear y recrear la postura de constructor de realidades desde el propio espíritu agónico o de lucha, el término agonal se entiende como la manifestación del existir, criticidad es caminar por el mundo como sujeto que se va haciendo así mismo, ser sujeto es a la vez ocupar espacios para gestar el mundo (Zemelman, 1996:43).

La historicidad es una forma de racionalidad, es decir de pensar la razón-realidad desde lo indeterminado como fuente inagotable de futuro (Zemelman, 1992), esta historicidad se articula con el proyecto de ser sujeto histórico (Razo, 2012), historicidad que es en esencia el propio ser humano, como un proyecto histórico de vida, no lo es por simple elección

---

de una forma histórica de vida, de proyectos, no es uno entre los otros, o lo que le han dado o impuesto al ser sujeto histórico, sino es historicidad porque el ser-sujeto se elige a sí mismo definiendo una vida con sus propios proyectos.

Es por esto que la criticidad como el tomar partido, discernir de lo dado, tener un ángulo de lectura propio, como diminutas cuerdas, super cuerdas, cuyos modelos de vibración orquestan la evolución del cosmos-vida, es decir partir desde la visión compleja, no desde la visión parametral, articulada a la historicidad como ser-estar siendo en y para el mundo desde este el presente, desde la otredad, alteralidad, desde *other location*, es en este movimiento como se ve la realidad, para poder hacer emerger el mundo que se vive hacia otros mundos, el otro tipo de racionalidad emergente.

En esta racionalidad es donde se articula la presente investigación junto con la complejización de la racionalidad, es decir la racionalidad compleja como una visión de transformación radical de la praxis educativa, teniendo como pensamiento categorial a la criticidad, la historicidad y a la complejidad para desde ahí desarrollar el pensamiento dialéctico y el complejo como una nueva mirada de construcción-potenciación del homo-mujer-hombre-ser sujeto en el mundo-cosmos.

## **Complejización de la racionalidad**

La racionalidad compleja o la complejización de la racionalidad, parte de la visión del pensamiento complejo o la complejidad, el término “complejo” designa una comprensión del mundo como entidad-entorno-sistema-proceso donde todo se encuentra entrelazado, como en un tejido compuesto de finos hilos, en fin, es *complexus*: lo que está tejido junto.

La comprensión del mundo desde la racionalidad compleja se realiza desde un sistema entrelazado, que exhibe propiedades completamente nuevas y sorprendentes, como la no linealidad, o nuevas formas de determinación como el caos determinista (Morín, 1996).

Uno de los aportes más trascendentes de la complejización de la racionalidad es el avance del conocimiento de los sistemas específicos, la creación de modelos y simulaciones computacionales que permiten comprenderlos como entidades no reducibles a relaciones causales simples, se pasa del decartesiano *cogito ergo sum*, pienso luego existo, hacia el *computo ergo sum*, computo luego existo reflexivilizando la propia racionalidad.

Al respecto se plantean algunas de las especificaciones de este tipo de racionalidad compleja o complejidad como son:

La adición del indeterminismo sin abandonar la determinación; considerar la vida como un proyecto no lineal, no mecánico, ni homogéneo; considerar el conocimiento como movable, transitorio, aproximativo, contradictorio y relativo; los antagonismos son complementarios, no es la contradicción es la complementariedad, no hay orden sin desorden (auto-organización), no hay racionalidad sin irracionalidad (Saavedra, 2005: 329).

La complejización de la racionalidad es abrir el pensamiento desde la incertidumbre y la incompletud, es entender que solo se conoce a través del presente, del estar siendo, se piensa a través de la condición humana, es pensar desde lo categorial, como el meta-relato que devela, que relata, que narra posibilidad, es complejización de la dialéctica de la contradicción articulando la complementariedad, es pensar desde la criticidad, con el propio, desde el ser unicidad hologramática, al mismo tiempo totalidad-unicidad, parte-todo, como ángulo de lectura del mundo y de la realidad.

La racionalidad compleja subyace en la revolución científica contemporánea, desde la física del micromundo (física cuántica) y sus niveles fundamentales de la materia y energía, (Plank, 1906), (Schrödinger, 1989), (Heisenberg, 1987); pasando por la cibernética desde las ciencias de la información, microelectrónica y la vida artificial (sistemas tecnológicos autónomos, inteligencia artificial y robótica), (Neumann, 1986), (Capra, 1991); además de los aportes de la biotecnología como es la clonación, modificación genética y la instrumentación productiva, (Prigone, 1997); complementada también por la bioética con la superación de la idea de objeto dado por la virtualidad del objeto y su reflexividad, (Maturana, Varela,

1980), (Foerster, 1998); por último los aportes de la complejidad desde la comprensión de la artificialidad del mundo del hombre y sus construcciones cognitivas (Gell - Mann, 1988).

La complejización de la racionalidad articula el orden con el desorden, pasando por el caos y llegar a la organización nuevamente, es la auto-organización donde el sujeto-subjetividad, se autoconstruye, se determina y posibilita, es conocer el conocimiento computado como la reflexividad autónoma del ser-sujeto en el mundo cosmos, es bucle recursivo; es usar la abstracción y a la vez el contexto para construir conocimiento, es ver lo local en lo global, es glocalidad (Medina, 2002).

El pensamiento complejo es en suma: “el desafío, no la respuesta, es la búsqueda de una posibilidad de pensar trascendiendo la complicación (es decir, las interretroacciones innombrables), trascendiendo las incertidumbres y las contradicciones” (Saavedra, 2013: 201).

Esta racionalidad compleja se articula con la racionalidad crítica para, de manera articulada, construir los razonamientos fundantes de esta investigación, no se trata de sustancializar el objeto por parte de un sujeto creador que a la vez es sometido a control, a la domesticación del movimiento donde el sujeto y el objeto se articulan en una unidad osmática, un espíritu reencontrado; se trata más bien la incorporación de la aventura-apertura de un saber con la vida (Zemelman, 2005), de la selección-necesidad de optar por lo real, donde lo real es la complejidad siempre articulable.

Esta experiencia de articular las visiones críticas complementariamente con la complejización de la realidad, es la posibilidad de construcción de conocimiento nuevo e inédito, ya que la experiencia de investigación de una realidad que articula (Zemelman, 2005), se da en medida que se encuentran los puntos intermedios entre la crítica a la racionalidad cartesiana y la posibilidad de comprensión de la relación del ser-sujeto con la realidad no agotada en las posturas posibles que presentan las teorías hoy existentes.

---

Entonces desde esta complejización de la racionalidad se rompe con los conocimientos sólidos y petrificados, en medida de esto es posible construir conocimiento y saberes gnoseológicos, tener como virtud construir saberes para la vida.

## **Noción de paradigma**

El paradigma como categoría y concepto es bastante amplio y ambiguo. Es necesario entonces, delimitarlo, descifrar su uso y contenido, tomando el término en el contexto histórico y social reciente, a partir de Kuhn (1975), el significado del término paradigma ha oscilado entre una interpretación teórico-metodológica, por un lado, una interpretación global y acrítica, por otro.

Desde cierto punto de vista, el término paradigma tiene en su uso una acepción global que se corresponde con el término de enfoque, conjunto o sistema cognoscitivo (Saavedra, 2009), desde el cual se comprende e interpreta la realidad o una parte de ella, por otro lado, un sentido particular, que se refiere a un “determinado y específico caso” en el que se ilustra de manera ejemplar el potencial comprensivo y explicativo que dicho enfoque comporta.

El uso de la conceptualización de paradigma, tiene que ver con la visión de la revolución paradigmática (Kuhn, 1975), es decir que los paradigmas como matriz científica se agotan porque no alcanzan a cubrir la complejidad de nuevas realidades, las cuales no consiguen explicitar y resolver sus problemáticas, por esto surgen otros que toman su lugar con ideas nuevas que pueden resolver las necesidades de conocimiento y de acción para ese momento, por ende se da el rompimiento paradigmático y el surgimiento de otro paradigma hegemónico.

Hay paradigmas de muchas tipologías: “Científicos, filosóficos, económicos, éticos, sociales, epistemológicos, religiosos entre otros, son como una marca-identificación imprecisa de las cosas y los sujetos” (Saavedra, 2009: 21).

La ciencia es imprecisa, su conocimiento es discontinuo por situaciones no previstas por el científico, la ciencia no es solo un *corpus* de formulaciones teóricas sino fundamentalmente un producto social histórico de un recorte de realidad (Saavedra, 2009), de una época, construida por una comunidad humana.

El término paradigma se refiere a estructuras intencionales y sistemáticas de producción de conocimiento social (Saavedra, 2009), como sentido de mundos de vida, es una interpretación de la realidad y orientación para la acción, este ha surgido de la reflexión sobre la construcción de conocimiento.

El paradigma, desde la visión de la revolución de la ciencia contemporánea, pasando de la ciencia clásica hacia la no clásica, transitando en el rompimiento epistemológico, este rompimiento al tener como articulación las categorías del pensar-hacer y hacer-pensar, dio un vuelco a la reflexión epistemológica, logrando la llamada visión paradigmática del rompimiento y transformación de los paradigmas o revolución paradigmática de Kuhn (1975), donde se plantea que las ciencias además de la visión de los paradigmas, son rotas y repuestas por otros paradigmas y ciencias, *per se* en su propia dinámica, movilidad y articulación con el mundo complejo y en proceso dialéctico, de acuerdo a las necesidad de las categorías de historicidad y necesidad de conciencia como plantea Zemelman (2005).

El uso del paradigma en las ciencias sociales lleva inevitablemente a distinguir sin separar, dos ámbitos de la acción social que siendo inseparables el uno del otro, no son simplemente complementarios, sino, que, resultan antagónicos al mismo tiempo.

Se trata de:

La distinción entre, por un lado, los modos de vida y de pensamiento generalizados en una sociedad específica o en determinados sectores de una sociedad, con las distintas reflexiones subjetivas construidas, las categorizaciones y conceptualizaciones que de dichos modos de vida y de pensamiento hacen los actores sociales o la comunidad de investigadores sociales (Osorio, 2013:10).

---

La noción de paradigma parte del modelo general de saber que utilizan un cuerpo de investigadores (Iglesias, 2006), deviene de paradigma, literalmente modelo o ejemplo, del griego *paradieiknyia* que es comparar y mostrar de lado, no muestra de frente, sino que oculta, además solo muestra el *al-lado*, es por esto que paradigma es el sustituto del dogma ya que es el esquema total y el tipo de pensar que predomina en una época, es excluyente y descalificador.

El paradigma tiene las siguientes características: es invisible pero está presente, tiene autoridad axiomática, es invulnerable, determina una visión de mundo, no es falseable y oculta lo que excluye (Saavedra, 2015). En esta misma idea el paradigma dominante durante tres siglos ha sido el paradigma de occidente o D'ecartesiano, que se sintetiza en que:

La razón es la única garantía de conocimiento científico, existe la separación de los dominios objetivo y subjetivo, su forma está basada en la disyunción y reducción, la ciencia es el estudio completo de un fragmento de la realidad, el conocimiento se elabora a través de un método mensurable, el conocimiento científico es el único verdadero y superior a otros conocimientos, el sujeto interviene en los objetos para dominar la naturaleza. (Saavedra, 2015:2)

El sentido paradigmático del saber tiene un carácter temporal de tres momentos: el pre-tiempo, como la movilidad y la búsqueda de sentido del saber, el contra-tiempo, como la fijación e inamovilidad del saber es decir el pensamiento único de ese saber, o la única forma que encarna ese saber; y por último el destiempo, como asincronía, donde el saber pierde lucidez y no se inserta en la realidad del mundo (Freire, 2001), ni articula ese saber a la movilidad y a la complejidad que se vive, por esto, toca a los formadores críticos transgredir el paradigma, quebrar de manera epistemológica ese saber petrificado, romper el tiempo del destiempo, para que no se pierda la posibilidad de la palabra y del ser haciendo.

## **El paradigma de la complejidad**

Como paradigma, visión de ángulo de lectura de la realidad, multidiverso mundo, la complejidad es el desafío y no la respuesta, la complejidad

---

es más que estrategia, es un proceso estratégico, para superar lo inesperado e incierto, es construir de manera urgente una epistemología compleja o una complejización de la epistemología, ya que es imposible de unificar el todo, por esto la complejidad es irreductibilidad, incertidumbre, la interacción-organización, el orden-desorden.

Las ideas de la complejidad están produciendo un cambio profundo: una nueva comprensión de la relación parte-todo; un nuevo planteo del problema de la correlación determinismo-indeterminismo, ahora como determinismo caótico o caos determinista, confluencia de las tendencias al orden y al desorden implícitas en los sistemas, del “caos” y el “anti-caos”; un audaz cuestionamiento de la singularidad de la ciencia, el papel de las matemáticas y las ciencias formales; y, por último, una fuerte tendencia hacia la superación de los paradigmas positivistas en filosofía de la ciencia, así como en el modo de concebir la interacción del hombre con el mundo.

El pensar como apertura y como complejización implica, desde la ruptura o desplazamiento paradigmático, entre el juego de posibles que ofrece el mundo no-lineal y la inercia de la imagen lineal del mundo interior, asumir la responsabilidad de trabajar en la creación de un pensamiento complejo, de un espacio intersticial, de circulación de niveles por donde transite la comunicación entre el multidiverso mundo exterior y el interior (Osorio, 2013).

El paradigma de la complejidad o del pensamiento complejo, ayuda a traducir la crisis epistémica, científica, técnica y de subjetividad descontrolada, en la que está inmerso el mundo en el presente siglo, el de la diversidad, ya que es un pensamiento epistemológico articulador, plural y fluido (Saavedra, 2014), que se organiza, desorganiza y reorganiza y que rompe e irrumpe con lo establecido.

El paradigma de la complejidad es complejización de la racionalidad, es una epistemología de la epistemología, es epistemología de segundo orden como un prestar atención y significado al significante como actividad objetivadora del sujeto, el objeto ya no es estable sino es un conjunto multifactorial y de interrelaciones múltiples, depende de la perspectiva del sujeto, lo modifica y a la vez da cuenta de sus modificación en su subjetividad.

---

El paradigma de la complejidad, es epistemología de la epistemología ya que es:

Una epistemología que vaya del conocimiento al conocimiento del conocimiento y del conocimiento del conocimiento al conocimiento. Porque el pensamiento complejo no sólo busca explicar, sino también comprender; no sólo distinguir, sino también religar, no sólo analizar ordenadamente, sino organizar de manera sistémica.

Tomar conciencia de esta necesidad vital de fundar un nuevo espacio para el pensamiento, una nueva casa en donde quepamos todos, es comenzar a sentir y a gustar la emancipación de las formas de pensamiento simplificadoras, es comenzar a asumir la hipercomplejidad humana que nos constituye, es adentrarnos en el paradigma de complejidad (Osorio, 2014:28).

Este nuevo paradigma es también transmoderno porque es pluridimensional y polisémico, pero da la posibilidad de definir sus fuentes en corrientes de pensamiento epistémico, metodológico, teórico, filosófico; combinando con ciencias clásicas, formales, naturales, sociales y humanísticas, como se da cuenta en los tres apartados siguientes:

a. Rescate de la sabiduría antigua que la modernidad y la hipermodernidad intentan desechar por negar lo sagrado y la subjetividad. Lo cultural tiene como componente central la intersubjetividad, expresándose en el lenguaje del «nosotros». La subjetividad es central en las corrientes de sociología hermenéutica como Ch. Taylor, Clifford Geertz, M. Douglas, citados en Delahanty (1999). Tanto la sociología como la antropología hermenéutica constituyen un movimiento sociofilosófico que hunde sus raíces en la ontología hermenéutica de Heidegger, Hans Georg Gadamer, W. Dilthey y F. Schleiermacher (Escobar, 2007).

b. La Noética. Como nueva visión que extiende el análisis de la racionalidad lógico-formal-intelectual de la mente del yo individual hasta la mente transpersonal, ello es, lo que hay más allá de la razón y los cinco sentidos y lo que hay es una consciencia, energía, silencio, información y fuente de creatividad de una magnitud infinita. Aquí entran una diversidad de autores: M. Mandala (2010), A. Marquier (2006), V. Mielczareck (2010), J.F. Vezina (2007), P. Peirce (2011), M.T. Aubach (1996) y Schwartz (2011), B.T. Swami (2011), F. Kinslow (2011), J. Krishnamurti (1978, 1997).

c. La Desmodernidad y la Reivindicación del Sujeto Humanizado. Cuando la globalización, de un lado, y el neocomunitarismo, del otro, tratan de apoderarse de las actitudes y roles los seres sujetos, como sujetos humanizados se sienten empujados a buscar en el interior de sí mismos la unidad como sujetos, como seres capaces de adquirir y manifestar una conciencia autofundamentada, lo que distingue al sujeto del yo... (Touraine, 2005). Esta recuperación creciente del sujeto por encima de la dominación de las estructuras es lo que Touraine (1997) llama como «desmodernizar» la sociedad y equilibrarla con mayores dosis de los valores universales desechados por el hipermodernismo (Moreno, 2007:28).

Estas tres articulaciones, tanto el rescate de la sabiduría y el saber popular, la noética que el ir más allá de la razón lógica hacia la mente transpersonal junto con la desmodernidad y la reivindicación del sujeto como humanizado, son los asideros constructores y reconstructores del pensamiento transmoderno y complejo, necesario para afrontar la crisis del sujeto que vive el mundo de la modernidad y la hipermodernidad.

En el paradigma de la complejidad se articula la transdisciplinariedad como estrategia, en la cual se habla primero de transdisciplina, como el partir de la unidisciplina, pasando por la multidisciplina, transitando por la interdisciplina para ir entretejiendo como un todo en la trandisciplina, se trata de ir tejiendo los hilos de la obra artesana articulada en el conocer del conocimiento, en el campo de las ciencias de la educación.

Es trascender, porque implica romper con la idea de construcción desde el área pedagógica o la disciplina en la que es especialista, busca la transcomplejidad como la articulación del rompimiento de las disciplinas, de ir más allá, entre y por encima de las mismas como estrategia y como proceso pedagógico alternativo donde se asume la condición humana y su posibilidad.

Se parte de la transdisciplinariedad, esta entendida como estrategia sistémica que va más allá, por encima y entre las disciplinas rompiendo con ellas pero a la vez complementándose de ellas, como lo plantea Nicolescu (1996), la transdisciplina pone énfasis, de manera básica, en la urgencia de un cambio de visión que parta del reconocimiento de que, a pesar de que es

---

irrefutable el enorme beneficio de la ciencia y la tecnología modernas, es necesario caer en la cuenta de los excesos de la ciencia sin conciencia, que colocan al ser humano en la paradójica situación de poseer un potencial simultáneamente creativo y destructivo sin paralelo en la historia. Tal urgencia llega al grado de que la viabilidad misma de la experiencia humana se encuentra seriamente comprometida.

A la transdisciplinariedad concierne lo que está a la vez entre las disciplinas, a través de las diferentes disciplinas y más allá de toda disciplina. Su finalidad es la comprensión del mundo presente en el cual uno de los imperativos es la unidad del conocimiento (Nicolescu, 1996).

Se interesa por la dinámica engendada por la acción de varios niveles de realidad a la vez. Los tres pilares de la transdisciplinariedad son: 1) los niveles de realidad, 2) la lógica del tercero incluido y 3) la complejidad. Con base en estos ejes se estructura y determina la metodología de la transdisciplina. El carácter complementario de disciplina, multi, inter y transdisciplinariedad es fácilmente constatable.

En la visión transdisciplinaria, la realidad no es sólo multidimensional, sino que es también multirreferencial (Nicolescu, 1996). Esto da cuenta de que los diferentes niveles de realidad son accesibles al conocimiento humano gracias a la existencia de diferentes niveles de percepción que, a su vez, incluye una zona de no-resistencia a la percepción. El conjunto de niveles de percepción y su zona complementaria de no-resistencia constituyen al sujeto transdisciplinario, que en el sentido del modelo Humanecer se vuelca transcomplejo. Las dos zonas de no-resistencia de objeto de conocimiento y sujeto transdisciplinario-complejo deben ser idénticas para la comunicación entre ambos.

De acuerdo al modelo transdisciplinario de la realidad, la naturaleza es objetiva y está sometida a una objetividad subjetiva en la medida en que los niveles de realidad están unidos a los niveles de percepción. La naturaleza es también subjetiva y está sometida a una subjetividad objetiva en la medida en que los niveles de percepción están unidos a los niveles de realidad (Nicolescu, 1996). La trans-naturaleza está unida a la comunidad de naturaleza entre el objeto y el sujeto transdisciplinario.

---

Para la transdisciplinariedad, la naturaleza como la pauta que conecta, puede ser estudiada por el hombre mediante la ciencia, y no es concebible fuera de su relación con el ser humano. Estas tres cosas definen la naturaleza viva que exige una nueva filosofía o visión de la naturaleza.

Ante el mundo como naturaleza que conecta, desde la perspectiva cuántica, el sujeto debe volver a ser pequeño; debe sacrificar muchas costumbres de pensamiento, certidumbres, imágenes, volver a llenarse de incertidumbre para trascender. Esto de volver al principio busca poder experimentar la no-separabilidad, a la que se refiere desde la unión indisoluble entre los fenómenos en la totalidad de lo que es, se debe silenciar el pensamiento habitual y regresar a la “teoría” (*theoría*), que etimológicamente quiere decir “contemplar” (Chile, 2012).

Un nivel de realidad es un pliegue del conjunto de niveles de percepción y un nivel de percepción es un pliegue del conjunto de niveles de realidad. De pliegue en pliegue, el hombre se inventa a sí mismo y de ello resulta un nivel de comprensión. Siendo la realidad múltiple y compleja, los niveles de comprensión son múltiples y complejos. Pero como la realidad es también una unidad abierta, los diferentes niveles de comprensión están unidos en un “Todo” holoarquico abierto que incluye sujeto de Humanecer y objeto de conocimiento transdisciplinarios.

La transdisciplina pretende una visión global o amplificada de la realidad, que permita al sujeto un conocimiento más amplio de aquello que lo contiene, de esta manera, la transdisciplina promueve la transversalidad del conocimiento, donde un saber repercute en el todo (Nicoluescu, 1996). Es una visión integral y holística.

Toledo explica de manera suficiente y afirma que la transdisciplina:

Cruza las diferentes especialidades y va más allá de cada una; requiere por lo tanto de un grado de integración más alto. Sólo puede ejercitarse a partir de un amplio fundamento conceptual que considera en su integridad a los procesos biofísicos y sociales que constituyen nuestra realidad. La transdisciplina, por lo tanto, está destinada a romper con nuestras tradiciones

académicas que hoy separan a las ciencias naturales de las ciencias sociales e ir más allá: absorber conocimientos de la rica cantera de diversidad plasmada en los paisajes culturales modelados por el hombre ( 2006, 18).

Pero la articulación estratégica ocupa una forma de pensamiento, como pensar el pensamiento que se desenvuelve en la construcción de conocimiento nuevo, innovador e inédito, por eso el pensamiento de vanguardia que articula muchas visiones diferentes de conocimiento es el pensamiento complejo, la complejidad, llamado también *nouvelle science*, la nueva ciencia como el pensamiento de la unidad de lo diverso, de la totalidad en la unicidad y la unicidad en la totalidad.

El pensamiento complejo trata de ir articulando pensamiento categorial, como el metapensamiento del conocimiento, el pensamiento dialéctico, como el diálogo de saberes y la complejidad como la *unitas multiplex-complex*, es decir el desafío de la unidad entre la simplicidad absoluta y la complejidad perfecta, es a la vez imperfecto, incierto e irreductible, es el combate con el ángel del conocimiento como lo plantea Morín (1980), es la unión de la complejidad y la no-complejidad, su propia negación, la complejidad se halla en el corazón de la relación entre lo simple y lo complejo por ende es antagonista y complementaria.

Lo transcultural es la punta de lanza de la cultura transdisciplinaria, por ende de la transcomplejidad. Las diferentes culturas son las diferentes facetas-formas y visiones de lo humano. Lo multicultural permite la interpretación de una cultura por otra cultura, lo intercultural –la fecundación de una cultura por otra cultura, mientras que lo transcultural asegura la traducción en toda otra cultura, más otra cultura, por el desciframiento del sentido que une las diferentes culturas, a la vez superándolas. El lenguaje transcultural, que hace posible el diálogo entre todas las culturas y que impide su homogeneización.

El desafío de autodestrucción, del ser sujeto y de su natura-cultura humana tiene su contrapartida de esperanza, de autonacimiento (Nicolescu, 1996). El desafío planetario de la muerte tiene su contrapartida en una conciencia visionaria, transpersonal y planetaria, que se nutre del creci-

---

miento fabuloso del saber, se hace entonces trans-subjetiva, se hace puente que conecta con la propia naturaleza y la construcción de conocimiento aunque no se sabe de qué lado va a inclinarse la balanza. Por eso los formadores transcomplejos y críticos tienen que actuar rápidamente, ahora. Mañana será demasiado tarde.

En esta idea de la transculturalidad, se presenta también la transmodernidad, como un espacio del tránsito hacia una nueva forma de vivir, de formarse para performarse, es transitar del antiguo paradigma cognitivo disciplinario de la modernidad al nuevo paradigma transdisciplinario y multidimensional de la transmodernidad (Moreno, 2016).

Moreno plantea este tránsito:

Entendido por modernidad, la época histórica que se inicia en 1492 y se extiende al presente. Mientras que por transmodernidad se entiende, la vertiente o forma de la modernidad que presupone su inclusión y superación con la conformación de otras esferas del desarrollo humano de carácter trascendente.

Se maneja aquí lo trans como lo opuesto a lo hipermoderno. La hipermodernidad sería la formación de otra vertiente o variante de la modernidad que condujo a la hiperinstrumentalización y visión materialista del mundo, cultura, sociedad, educación y ser humano. En tanto la transmodernidad es una lectura diferente y nueva de lo humano, más allá (aunque abarcándola) de la objetividad externa: sea sensorial, mental, volitiva o pragmática. Formación y educación son reinterpretadas en una mirada transmoderna, cuyo eje central gira en torno a la categoría de *Consciencia holística o trascendental*. (2016, 2).

En la segunda década del siglo XXI, la visión moderna está procediendo de manera más amplia y profunda, esta visión moderna evolucionó-involucionó desde lo antimoderno, lo desmoderno, postmoderno y actualmente lo transmoderno, la modernidad como tal ha realizado un tránsito en varias modernidades: la primera (1492-1789) como creadora de la revolución en las ciencias naturales y formales, la segunda (1789-1945) como creadora de las ciencias sociales y la tercera (1945-2030) como crea-

---

dora de las ciencias de la educación, la III revolución científico tecnológica y la transición cognitiva que representó el postmodernismo y las corrientes crítico/reflexivas que sentaron las bases para el surgimiento de los enfoques transmodernos (Moreno, 2016).

El paradigma cognitivo son los acuerdos, o tesis, a los que llegan los pensadores de una época sobre la naturaleza de la realidad, cómo se construye el conocimiento, dónde se origina, cómo se produce y cómo se valora el mismo, una visión de formación integral desde la transmodernidad implica cambio de óptica, es tránsito hacia lo panóptico, es desplazamiento de la problemática a abordar, por esto es pasar de la visión disciplinaria educativa hacia la cosmovisión educativa humanística, multidimensional y polímata (varios saberes) o paradigma de convergencia cognitiva desde la consciencia (Moreno, 2016).

La pauta que conecta la consciencia y el conocimiento inter, transdisciplinario y holístico es la articulación de la vida de la vida, la naturaleza de la naturaleza humana en el paradigma de convergencia cognitiva en la formación integral, ya que en este entramado-pauta-naturaleza-origen se puede enlazar ciencias sociales, formales, naturales, de la complejidad y de la educación.

El ser sujeto formando formándose desde el paradigma de convergencia cognitiva en la transmodernidad y en la formación integral ocupa de la consciencia de la pauta que conecta, para romper con la inercia del objeto mecánico sujetado sometido a los atractores fijos determinados por las estructuras económicas y sociales del mundo llamado “objetivo” en el capitalismo mutante y referencial.

Se trata de desarrollar-develar la consciencia de la consciencia:

Es este tipo de consciencia también denominada como superior la que permite superar la carencia de medios, atrofia del sentido del mundo, la cual no se estanca en roles programados de pequeños consumidores robotizados en el mejor de los casos, en trayectoria de violencia y formas destructivas en el peor. Pues el ser exige un sentido, un mundo simbólico, ya que ello

constituye un contrapeso a la misión fría, calculadora y mecánica de la hipermodernidad: esta entendida como una vertiente de la tercera modernidad que privilegió lo técnico-instrumental-lógico-formal como el área más importante de la vida, la cual se incrementa con el arribo de la globalización económica (Safransky, 2008).

Para ello la pedagogía crítico/reflexiva y transmoderna del siglo XXI, necesita formular una propuesta de transformación y prácticas educativas que parta de un enfoque inter y transdisciplinario sobre el ser humano, en su denominada identidad, condición o naturaleza humana. Que reflexione sobre la “unidad plural” dentro de la identidad personal. (Moreno, 2016, 14).

Esta develación y desarrollo de la conciencia pretende que el paradigma de convergencia cognitiva se encarne en una propuesta de formación, como lo es Humanecer que se articula a esta nueva forma de entender y comprender el mundo, desde su multirreferencialidad y su integralidad.

La formación transmoderna, que es Humanecer, se articula en bloques y ejes formativos, primero la visión técnico-instrumental-material de la hipermodernidad ya que se requiere de esta formación, en el cual están las potencialidades cognitivo-instrumentales, lo político educativo y lo socio-histórico; en un segundo bloque sutil y orientado hacia la exploración y la sensibilidad, se encuentran lo socio afectivo, lo emocional, lo sutil y por último lo trascendente espiritual, por otro lado lo ético y lo estético (Moreno, 2016).

## **Noción de conocimiento**

En la idea de reconstrucción-construcción para articular la noción de paradigma de la investigación, se parte del paradigma como visión de pensamiento entretelado con la del conocimiento, en el proceso de ser siendo formadores desde el modelo Humanecer, se tiene que buscar-encontrar, las categorías desde las cuales se miran, se auto-nombran los seres sujetos, y estas al ser creadas por otros obligan a pensar, que se es, quienes se es, es buscar-encontrar la definición-categorización de conocimiento (Medina, 2009), desde la realidad como la propia exigencia del conocer del conocimiento y reconocimiento propio, de lo uno y de la otredad.

---

En el conocimiento y en su propia búsqueda-encuentro lo importante más que los contenidos de las categorías, o contenidos ideológicos, es lo que tiene que ver con el poder (Zemelman, 2007), como el que impone pero a la vez es impuesto, entonces al utilizar el pensamiento desde lo categorial al nombrar-las categorías, destacan realidades, pero al destacar estas realidades, ocultan otras, es decir, cómo se articula lo que se nombra como poder, orden y hegemonía desde una visión que oculta con pensamiento, construcción de conocimiento, autonomía y emancipación como una visión que muestra, que mira otros mundos posibles .

El conocimiento se nociona desde el latín *cognoscere*, es decir lo que resulta del acto de conocer, pero además es proceso de conocer, conocer es con saber, es con proceso y con producto, el conocimiento le ha permitido al ser humano, desde la época antigua, ser sujeto del conocimiento, construir un saber que lo ubica en y para el tiempo, además del espacio, para de manera relativa interpretar el movimiento y la certeza de estar siendo en el mundo (Saavedra, 2013:8).

En contra-sentido, con los descubrimientos y el conocer del conocimiento, desde las epistemologías de segundo orden y el paradigma de la complejidad, la nueva ciencia (Morín, 1980), a partir del propio descubrir de la incerteza del conocimiento, no se entiende éste como acabado sino como parte de la incertidumbre, el conocimiento humano no es totalmente preciso (Saavedra, 2013), como una lección para la propia humanidad, para su propia pequeñez pero en contrasentido su propia grandiosidad.

El conocimiento tiene tres formas de aplicarlo como proceso: el primero es mecanicista, donde el conocimiento se produce como reflejo del objeto; el segundo es idealista, donde el sujeto es activo y percibe al objeto como producto suyo; el tercero es dialéctico porque es activista en él interactúan el sujeto y el objeto (Schaff, 1974). Aunque no está en estos patrones, de manera emergente está presente el pensamiento complejo, el cual se incluye en la discusión de la construcción del conocimiento, ya que reflexiviza el saber, para convertir al sujeto en sujeto-sujeto, desde su propia conformación desde el sujeto autorreflexivo y observador.

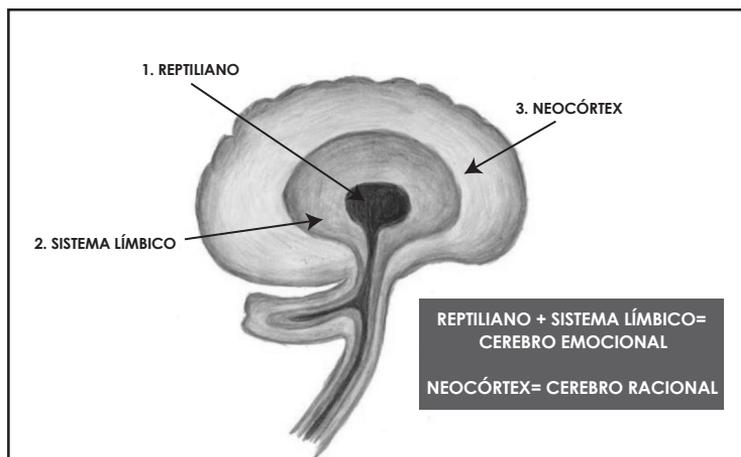
Hay diferentes formas de conocer el conocimiento, el primero pasa por comprender que o quien ha construido conocimiento en este mundo-cosmos multidiversidad, el conocimiento tal como se conoce ha emergido a través de la construcción que ha realizado a lo largo de su historia la especie humana, el ser humano, ser-sujeto que en su desarrollo ha tenido procesos evolutivos e involutivos.

La especie humana, como propia naturaleza humana, el ser-sujeto, conoce el conocimiento del mundo a través de su cerebro “trino” o triuno el cual tiene los siguientes componentes:

- a) Complejo reptiloide o R, en el cual se desenvuelven los aspectos rituales y jerárquicos como presencia y patrimonio de los antepasados reptiles del homínido.
- b) El sistema límbico, en el cual se articulan los rasgos de ayuda, altruistas, emocionales y religiosos, este sistema se comparte con los mamíferos, con los primates y es posible que hasta con las aves.
- c) El neocórtex en cual se procesa el intelecto, la razón, la racionalidad, la lateralidad, la creatividad y las inteligencias múltiples, es decir la subjetividad como función superior desde el neocórtex o nueva corteza del cerebro humano, algunas de estas funciones se comparten con los primates superiores, los cetáceos como delfines y ballenas; en el neocórtex están ubicados los dos hemisferios del conocimiento humano y este se ha desenvuelto desde su propio origen en una constante pelea por explicar, tanto al mundo que lo rodea como a sí mismo como ser- sujeto (Sagan, 2003: 101).

El conocimiento humano desde su cerebro-subjetividad trino o triuno compuesto por el complejo R, el sistema límbico y el neocórtex, articulan la conducta ritual, las emociones y la función discursiva de la palabra con los aspectos más significativos y específicos de la naturaleza (natura-cultura) humana como son la razón, la racionalidad, la formulación de abstracciones, la curiosidad y el afán de resolver dilemas y procesos de investigación, el cerebro trino-subjetividad tiene su funcionalidad y condición en la natura-cultura del hombre y su desarrollo en las actividades como ser pensante (Sagan, 1984), pasante de sentido, como son las matemáticas, la ciencia, la técnica, la música, las artes, la reflexividad, la criticidad y la complejidad del conocer del conocimiento.

---



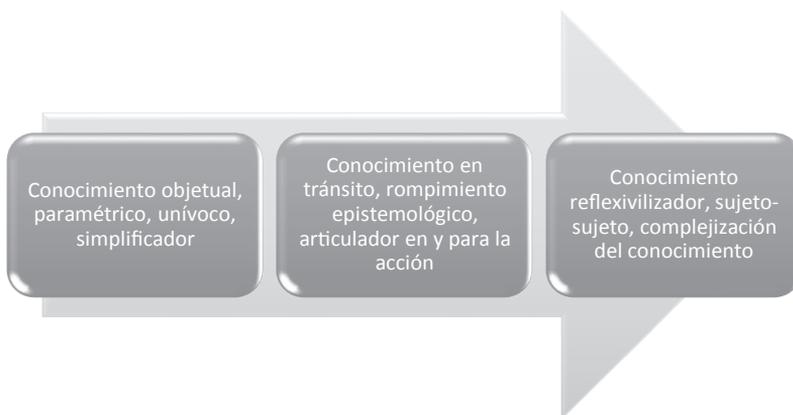
**Ilustración 2: Cerebro triuno de Mc Lean. En linajehumano.blogspot.mx (2015)**

El conocimiento es a la vez actividad (cognición) y producto de esa actividad, el conocimiento es producto-producente y aún más, es lo no producido, el conocimiento viviente es el conocimiento humano, es el conocimiento encarnado, es además conocimiento espiritual, el conocimiento es también emancipador de la vida humana, pero no puede liberarse de la propia vida encarnada, se conoce para vivir, se emancipa y se vive para conocer (Morín, 1996).

El conocimiento humano parte de varios epistemes, por un lado están las epistemologías de primer orden, conocidas también como objetuales, que son paramétricas, cerradas, cosificadas, donde objeto-sujeto se miran de manera dicotómica, donde el conocimiento es unívoco y general, pero al mismo tiempo reduccionista y simplificador.

Por otro lado están las epistemologías en tránsito, conocidas también como epistemologías del sujeto participante, que buscan una serie de articulaciones más profundas pero no rompen con la visión decartesiana de manera completa, pero si realizan procesos investigativos en y para la acción que causan rompimientos paradigmáticos.

Por último están las epistemologías de segundo orden, conocidas también como las epistemologías del sujeto-sujeto reflexivilizado, el conocimiento del conocimiento, epistemología compleja o complejización de la epistemología, nueva ciencia o desplazamiento epistemológico que rompen con la lógica de pensamiento único, unívoco, para plantear el movimiento, como el propio rompimiento epistemológico, a partir del propio descubrir de la incerteza del conocimiento, no se entiende éste como acabado sino como parte de la incertidumbre, el conocimiento humano no es totalmente preciso, por lo tanto el conocer del conocimiento solamente se da en la medida de las necesidades humanas.



**Diagrama 2: Conocer del conocimiento, Saavedra (2013)**

El conocer del conocimiento, transita también entre el saber gnoseológico, que es lo místico, lo perenne, lo divino y el saber popular, junto con el saber del conocimiento científico. Se ha desplegado a la par desde la historia narrada a partir de las palabras y su arqueología del saber y del conocer del conocimiento desde que la humanidad es palabra-historia y sujeto histórico.

Esta forma hologramática, del conocer del conocimiento entre el saber gnoseológico, el conocimiento, la ciencia, la conciencia, la humanidad y su propia condición, es la que hace del ser humano el constructor-potenciador de realidades.

## Noción de realidad

El modelo de formación Humanecer parte del ángulo de lectura de la realidad como una necesidad de observaciones multidiversas y panópticas que se articulan, al hacerlo observan-miran el mundo como totalidad-singularidad único-múltiple, en el ángulo de lectura de Humanecer la realidad es entendida como movimiento de fenómenos corpusculares que se revelan ondulatorios y de fenómenos ondulatorios que se revelan corpusculares.

La realidad como tal, parte de lo real-concreto como necesidad incompleta-inacabada, esto obliga a recuperar el pasado a través del presente, siendo éste el puente que conecta además lo vincula con el futuro, la realidad es observada como la necesidad inacabada, como un tránsito de lo finito y lo caduco que no se agota en sí mismo, para llegar a ser un significado histórico concreto, en la realidad el ser-sujeto se desarrolla en la determinación-posibilidad de su sentido como auto-creación, el ser sujeto es el espacio concreto donde se plasma la realidad dada dándose (Zemelman, 2005).

La realidad como concepto clave de la perspectiva transdisciplinaria, en la que se articula el modelo Humanecer, desde su propia naturaleza, origen y conocimiento, parte de los niveles de realidad a las formas de abordarlos y el diálogo que hay entre ellos:

El significado... es pragmático y ontológico, al mismo tiempo. Por “Realidad”, intentamos...designar lo que resiste a nuestras experiencias, representaciones, descripciones, imágenes o incluso formulaciones matemáticas.

Tan lejos como la naturaleza participa del ser del mundo, uno tiene que asignar también una dimensión ontológica al concepto de Realidad. Realidad no es meramente una construcción social, el consenso de una colectividad o algún acuerdo intersubjetivo. También tiene una dimensión transubjetiva” (Espinosa, 2014:14).

Se debe distinguir entre las nociones de real y de realidad, lo real deriva del latín *realis* que es lo real, lo verdadero, lo relativo a las cosas, mientras que realidad proviene de *realitas*, que es la cualidad relativa a la

---

cosa verdadera o real, en esta idea real es lo que es, realidad es lo que la experiencia humana interpreta o inventa. Lo real es velado por siempre, mientras que realidad es accesible al conocimiento del sujeto (Espinosa, 2014).

La comprensión de la realidad, la relación sujeto-objeto por medio de la reivindicación de la práctica, permite hablar de un objeto potencial en una práctica social determinada, con sus indeterminaciones, además de la aprehensión que pueda darse de la misma (Zemelman, 1996). Así, es necesario, pensar a la realidad desde la perspectiva de lo objetivamente posible.

La realidad es también entendida como:

El campo de acción de un sujeto concebido como ser-sujeto social cuya responsabilidad consiste en considerar la realidad como la intencionalidad que se esconde en toda objetividad, trasciende porqué su construcción es posibilidad, se capta, se crea, se abre, se utopiza y se descubre (Luminato, 1998: 488).

La realidad por tanto es accesible de manera hologramática para el sujeto que actúa sobre ella, realidad es lo que objetiva el sujeto, es lo que potencia para construir su ser-sujeto en desarrollo activo, reflexivo, consciente, actuante y sentipensante.

La realidad es continua-discontinua, multirreferencial-multidimensional, finita-infinita al mismo tiempo, tiene niveles de realidad, como son el macro, el micro y el meso, y tiene dimensiones las cuales están siendo teorizadas desde las visiones que en la actualidad intentan explicar el origen de la vida, el universo-mundo y el hombre, entre ellas la mecánica cuántica, la relatividad, las supercuerdas y la gran teoría unificada, como las teorías que pretenden explicar el origen y desarrollo del universo, es decir de la vida, la materia y la energía, y la propia humanidad como singularidad, es realidad continua-discontinua, finita-infinita al mismo tiempo, en que se está dando-dándose.

La realidad no es solamente una construcción social y un consenso social, es también trans-subjetiva como escribe Nicolescu (1996, 18), tiene en sí misma contradicción y complementariedad, por eso la realidad no es

---

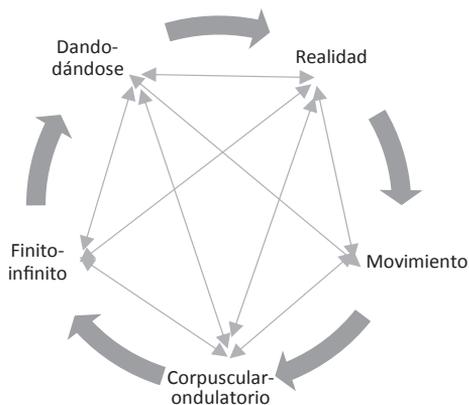
única, ya que hay niveles de organización de la realidad, es decir niveles de realidad desde lo macrofísico a lo microfísico, pasando por lo meso, para la física cuántica la abstracción es una de las partes constitutivas de la naturaleza, por nivel de realidad se entiende como el conjunto de sistemas invariantes a la acción de un número de leyes generales.

Los niveles de realidad son diferentes entre sí, e incluso sus leyes, sus lógicas y su propia epistemología, el macro mundo se explicita a través de la relatividad, el micro mundo tiene sus fundamentos en la física cuántica, el meso mundo es el mundo interior del ser-sujeto, es su sujeto y su actividad objetivadora, en términos teóricos las supercuerdas tratan de articular estos niveles, pero a la vez la transdisciplinariedad es el diálogo entre estos niveles.

Cada nivel de realidad tiene su espacio-tiempo asociado, diferente de un nivel a otro, esta estructura es multidimensional y multi-referencial, ningún nivel de realidad constituye un lugar privilegiado desde el cual se puede comprender a todos los otros niveles de realidad (Nicolescu, 1996).

Cada nivel se caracteriza por su incompletud: las leyes que gobiernan ese nivel son justamente una parte de la totalidad de las leyes que gobiernan a todos los niveles[...] La zona entre dos niveles diferentes y más allá de todos los niveles es una zona de no resistencia[...] la cual corresponde a lo sagrado-aquello que no se somete a ninguna racionalización. (Espinosa, 2014:58).

La realidad es observada como la articulación y contradicción entre las miradas de la relatividad y la física cuántica, esta contradicción-complementariedad se demuestra en el propio sujeto corpóreo humano, en la propia existencia humana. La corporiedad, los cuerpos en plural tienen a la vez una estructura macrofísica y una estructura cuántica.



**Diagrama 3: Noción de realidad**

El enfoque crítico-social, en el que se articula el modelo de formación Humanecer, se guía por las teorías, considerándolas como un conjunto de proposiciones ligadas lógicamente que clasifican y explican lógicamente un problema, además de nocionar la propia realidad donde se contextualiza el problema (Moscovici, 1985), en este caso, desde la investigación dialéctica transdisciplinaria se convierte esta contextualización en el campo problemático de objetos posibles.

Si bien la teoría contiene sistemas de explicación que no pueden ser rebatidos, la realidad no puede acordonarse por una teoría, hay necesidad de abrir posibilidades de explicación más allá del objeto, tomando como base la racionalidad gnoseológica en la cual no sólo una o dos teorías han de tomarse en cuenta, sino pensar por fuera de las teorías, incorporando lo que se excluye por la teoría, es pensar-se en lo aún no percibido.

En el modelo de formación Humanecer se toman en cuenta las nociones de conocimiento y realidad desde el pensamiento categorial, más que el parametral, articulando lógicamente lo que se aborda desde las teorías, haciendo un proceso crítico de ellas, pero considerando la realidad del sujeto.

La clave está en la profundidad, en lo que está en juego, es decir, la constitución de una razón gnoseológica (Zemelman, 1998), no sólo cognitiva, que pueda incorporar la dimensión activa, donde la disposición hacia el asombro, hacia la intemperie, constituye el nervio central de la capacidad para ubicarse ante la realidad inédita. Así, la verdad como parámetro se manifiesta en que cualquier esfuerzo por captar la realidad, la cual ha de encontrar apoyo en la ciencia, ha de considerar lo teórico como un corpus.

Ese *corpus*, entendido como cuerpo de saberes establecidos, como saber establecido, al no agotar las formas de pensar, se abre a nuevos mecanismos de apropiación y de construcción (Zemelman, 1998).

La libertad, a pesar de y sobre lo establecido en las normas, significa retomar el ovillo del conocimiento desde otros hilos, se trata de entretejer desde *other location*, se trata de colocarse en un espacio distinto al que han parametrizado y pensado las reglas de racionalidad y lógica clásica aceptadas.

En la apropiación de la realidad el sujeto piensa, el pensar, desde el pensar crítico, es la actividad para descubrir lo necesario. Esto implica establecer relaciones de conocimiento desde el presupuesto de la trascendencia de lo dado, de manera que el pensamiento no quede atrapado en las determinaciones de objetos; lo que obliga, a su vez, a pensar que cualquier denotación conceptual contiene una potencialidad vasta de significados posibles (Zemelman, 1998).

Esta realidad es pensada desde el movimiento, desde la movilización del propio pensar, en un ambiente que tiene como características, entre otras más, lo líquido e hipertextual, líquido porque está en un constante fluir e hipertextual porque se abre más allá del texto desde otra mirada itinerante, es el fluir del ser sujeto en proceso de imaginar, es el ser sujeto, Freire (2001) lo describe como alguien que se divierte imaginando, alguien que pasa las horas de espera imaginando, inventa, imagina, redibuja y rediseña el mundo, deconstruye palabra-mundo en ese sentido cualquier límite conceptual trae consigo una doble condición, ser producto y productivo.

---

La realidad desde la mirada del universo-mundo-cosmos, como unidad múltiple articulada, de manera hologramática, es decir parte-todo y todo-parte, como singularidad que es a la vez totalidad, se desplaza hacia un nivel circuncéntrico y de manera paralela también de forma onmilateral, más amplio e inclusivo, hacia lo transmoderno (Dussel, 2005), como una radical novedad que significa la irrupción-disrupción, desde la nada, nociónada como *natus*, el nacer en singular y plural, desde la exterioridad alterativa-alternativa de lo siempre distinto, de culturas universales en proceso de desarrollo, que asumen los desafíos de la modernidad, y aún de la posmodernidad, culturas que responden desde y hacia otro lugar, *other location*.

Desde *other location*, entendido este como el lugar de sus propias experiencias culturales, las cuales se plantean como distintas y que van hacia una futura cultura humana, que asume la pluridiversidad de culturas y pensamientos además del diálogo intercultural, la cultura debe tomar claramente en cuenta las asimetrías existentes de forma abierta a otras posibilidades de razonamiento, a otras formas de *ethos-pathos*, personalidad-sentimiento.

En el modelo Humanecer, desde esta visión de la articulación de lo cultural, se requiere de la criticidad y de la historicidad, como ángulos de lectura de realidad, que no solo la analicen sino que trasciendan hacia lo reflexividad y la transformación en este movimiento de realidad, para poder hacer emerger el mundo que se vive, como el mundo de todos, hacia otros mundos, multidiversidad de mundos, el otro tipo de racionalidad emergente.

El movimiento de la coexistencia, coexistir con y a pesar del otro, es desplegado en una actitud de negación de la otredad, de cierre hacia sus juicios y razones; la palabra de cada uno como uno, se juega principalmente en la posesión de la verdad absoluta. Entonces, la apuesta debe dirigirse a la creación de espacios propiciatorios del arte del diálogo de los saberes, de la conversación afectuosa, de la disposición al intercambio con las palabras, lo que supone una formación humana desde la ternura, en el reconocimiento y respeto por lo diferente, de integralidad.

---

El movimiento de los niveles de realidad y las zonas de no-resistencia, da la posibilidad del diálogo de saberes desde la visión emancipatoria, esta zona de no-resistencia juega el papel del tercero entre el sujeto y el objeto, es el tercero incluido que permite el diálogo y la unificación del sujeto transdisciplinario y el objeto transdisciplinario preservando su unificación y su diferencia transitando hacia el tercero escondido, como afirma Espinosa (2014).

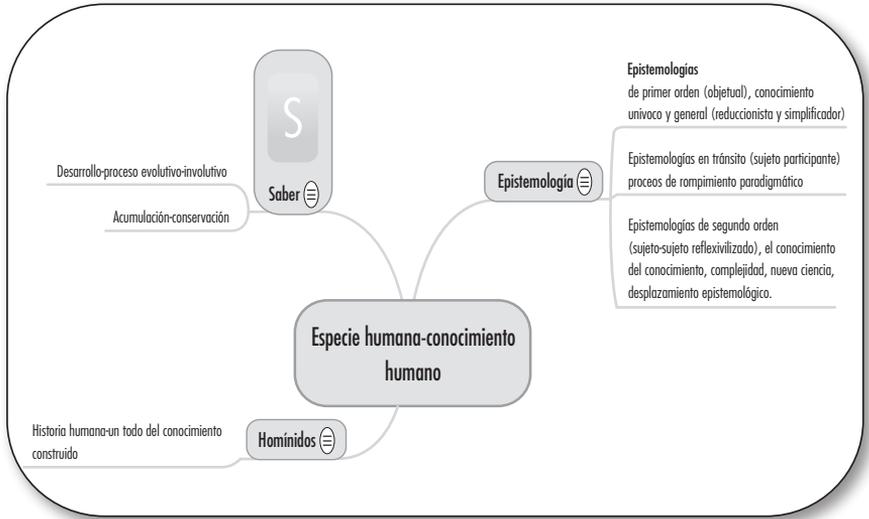
El cambio continuo, el tercero escondido, y la estructura ternaria de la realidad, superando la visión clásica binaria de sujeto versus objeto, transitando hacia la división y articulación ternaria, sujeto, objeto y tercero escondido en una visión transdisciplinaria, el movimiento en esta visión ternaria adquiere su forma cuando entra en contacto con el entorno, con el imaginario social, con la realidad social, es el coexistir deconstruyendo lo solidificado, para que como el agua, fluya el compartir del movimiento y el hombre ser-sujeto despliegue su capacidad de constructor de realidades.

## Epistemología desde Humanecer

La epistemología se nociona desde el *episteme*, es decir el conocer, como la ciencia del conocer del conocimiento, se categoriza como un producto-productente y es un término polisémico, porque *episteme* deviene de ciencia, donde *epi* significa arriba y *histanem* es permanecer, es por esto que tiene el carácter polisémico (Saavedra, 2014), al plantearse desde diferentes posturas, se le denomina por un lado como la teoría del conocimiento, también se le conoce como la teoría del conocer el conocer, asimismo es la teoría del comprender ciencia, además de ser un esquema de acción, un proceso de observación hermenéutica y de transformación.

La epistemología plantea la forma de cómo se comprende, se interpreta y transforma el conocimiento; es producto, productente y lo que está por producirse en el conocimiento, es el conocer del conocimiento del mundo desde el homo-hombre-mujer <ser-sujeto en el mundo>, desde el ser-sujeto como ser humano porque todo conocimiento es humano por naturaleza, por esencia, por presencia ya que ha sido concebido, imaginado,

llevado a la acción por el ser-sujeto-hombre-mujer-humano-subjetividad desde su cerebro triuno y su natura-cultura, naturaleza-humana.



**Diagrama 4: Especie humana-conocimiento humano, Saavedra (2013)**

La epistemología aporta los instrumentos y criterios para potenciar la capacidad crítica del sujeto, es pensarse en movimiento, es moverse en la realidad para descubrir lo inacabado-posible de ser investigado gnoseológica-científicamente por fuera de la teoría científica parametral-positivista, en ese sentido el conocimiento se vuelve diálogo epistémico desde lo categorial, gnoseológico, específico, crítico, político, extiende la función gnoseológica de pensar el conocer del conocimiento (Luminato, 1998).

La epistemología se conforma, y a la vez se forma, se redibuja, se teje desde la visión histórico-cultural, como la creencia y la fe, el sentido de la palabra conocimiento como conocimiento humano, en el ser-sujeto-hombre-mujer y la certeza de la transformación del mundo, superando las contradicciones entre opresor y oprimido (Freire, 2001), desde el ángulo de lectura crítica del ser-siendo en y para el mundo.

La epistemología parte de tres premisas como lo afirma De Sousa:

La primera, que la comprensión del mundo es mucho más amplia que la comprensión eurocéntrica, la segunda es que la diversidad del mundo es infinita y; finalmente que, la diversidad del mundo es transformada teórica y prácticamente de muchas maneras plurales y no se puede monopolizar de una sola manera (2011:16).

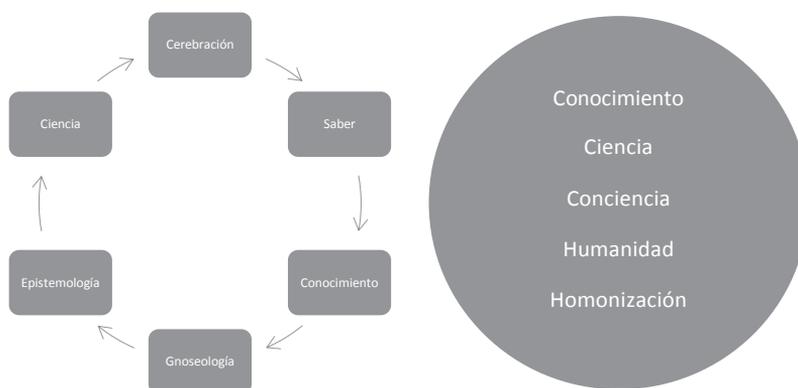
Por eso cerrar la epistemología a una única visión, es decir a la del gran paradigma occidental, el proyecto de la ciencia y la tecnología, no es posible ya que no es él la única vía por la que se puede construir conocimiento. La epistemología no solo se construye de manera individual, sino en su esencia se construye de manera colectiva, es decir desde el sujeto particular articulado con el sujeto social-colectivo-humanidad-universo-cosmos, agregando las categorías que Morín (1995) plantea para el sujeto de la dialéctica en el mundo de la complejidad es decir el sujeto bio-psico-social-terrenal-cósmico.

El conocimiento y el conocer del conocimiento, la epistemología, es el resultado de la acción generada por un individuo que procesa la información de la realidad y la cambia permanentemente, como un *mindfacts*, que como un instrumento es colectivizado por la generalidad de sujetos mediante sistemas sofisticados de códigos, como el lenguaje en sentido amplio y los símbolos (Espinosa, 2014).

A través de la historia de la propia epistemología o filosofía de la ciencia hay dos formas de interpretar los fenómenos, los hechos, los pensamientos que son: el sentido común, que se puede denominar también gnoseología como saber popular y el pensamiento científico.

La epistemología busca explicar el conocimiento humano, cuál es su origen y los fundamentos del conocimiento, la propia esencia del conocimiento y la verdad, entiendo que el conocimiento y la verdad están en la incompletud, en la relatividad, en la *alea*, por esto las primeras explicaciones, el origen de las explicaciones, parten de las epistemologías objetuales de primer orden que en esta concepción se enmarcan: el intuicionismo,

racionalismo crítico, teoría analítica de la ciencia, contextualismo epistemológico, entre otros (Saavedra, 2009).



**Diagrama 5: Proceso de la epistemología**

Desde la propia epistemología, hay diferentes maneras de interpretar el pensamiento científico y el propio mundo de comprenderlo, de transformarlo, en la visión del pensamiento científico existen dos vías: lo objetual y lo complejo, por una parte desde la visión decartesiana o epistemologías objetuales desde el llamado método científico, donde cada conocimiento, para que sea científico, debe ser observable, comprobable y verificable, cerrado, unívoco; desde la visión racional paramétrica.

En el tránsito hacia lo complejo, la epistemología tiende siempre a la ruptura, como un desplazamiento epistemológico de la problemática teórica donde se plantea el reto de suministrar a la filosofía de la ciencia un nuevo aparato conceptual desde la ruptura y la discontinuidad (Martínez, 2011).

Esta ruptura-discontinuidad no es solamente un eslabón intermedio, es sobre todo una contra-lógica desafiante del *status-quo*, como esfuerzo incansable desde la emergencia y la disrupción, desde lo complejo, o pensamiento complejo, surgiendo así las epistemologías de segundo orden notionadas por Saavedra (2009), Motta (2011), Sotolongo y Delgado (2006).

Las epistemologías de segundo orden, entre otros principios, se basan en la mecánica cuántica y el principio de incertidumbre de Heisenberg (1927), donde se entiende que el sujeto se hizo reflexivo, lo que observa es la observación, lo que mide es la medición; y en las revoluciones científicas, término acuñado por Kuhn (1971), que transforman los periodos de estabilidad en periodos de ruptura del conocimiento, llevando a cabo las revoluciones paradigmáticas, ya que el conocimiento no es lineal, no acumulable, la ciencia se transforma al transformarse los principios que organizan el conocimiento; entre otros principios más.

Esta ruptura-discontinuidad tiende hacia un renacimiento epistemológico porque satisface las siguientes condiciones:

Conciérne a la ciencia, se ocupa de los problemas filosóficos, propone soluciones claras, busca construir la nueva epistemología que articule las siguientes fronteras: lógica de la ciencia clásica y no clásica; semántica de la ciencia o investigación de los conceptos ordenadores y/o categorías de la investigación científica y de la metainvestigación; teoría del conocimiento científico y del conocimiento gnoseológico; metodología de la ciencia, estudio del método científico y de métodos no clásicos para la investigación; ontología de la ciencia como análisis y sistematización de los supuestos ontológicos; axiología de la ciencia, estudio del sistema de valores de la comunidad epistémica; ética de la ciencia, estudio de las normas morales de una comunidad que son cumplidas o se quiebran en una investigación; estética de la ciencia como estudio de valores y cánones estéticos de una comunidad epistémica (Bunge, 1980:32).

La epistemología debe participar en el desarrollo científico y contribuir a desenterrar los supuestos filosóficos de la investigación; dislucidar y sistematizar conceptos filosóficos que se emplean en diversas disciplinas y buscan los bordes para su articulación epistémica; ayudar a resolver problemas científico-filosóficos, como el origen de la vida, la articulación entre psíqué y objeto, entre muchos más (Bunge, 1980).

Toca también a la epistemología reconstruir y debatir teorías y teorizaciones científicas clásicas y no clásicas de manera axiomática; participar en debates y discusiones sobre la naturaleza y el valor de la ciencia de pri-

---

mer orden y de segundo orden o no clásica; servir de modelo para articular y tender puentes de manera sistemática los bordes, ramas y disciplinas de la ciencia y de la gnoseología.

## **Origen y desarrollo de la epistemología**

La evolución biológica y por ende del conocimiento, ha venido acompañada de un incremento de la complejidad, los organismos más perfeccionados, el más epistémico de todos los seres vivos, el hombre junto con los demás, contienen un caudal de información genética como extragenética, el lenguaje de la vida, el caudal de información hereditaria, tiene un solo lenguaje y un mismo código, este lenguaje y código común hacen evidente que todos los seres vivos de la tierra tienen un solo antecesor, una única manifestación de vida (Sagan, 1984).

Esta única manifestación en el caso de la tierra tiene cuatro mil millones de años, la discontinuidad que provocó el *Big Bang*, o la gran explosión, Hubble (1929) concluyó que, a partir del corrimiento rojo de las galaxias, las galaxias se estaban distanciando, la prueba más importante del universo en expansión; aunado a esto, Penzias y Wilson (1965) descubrieron la radiación de fondo cósmico de microondas, que prueba la existencia de esta radiación en todo el universo. Estas dos aportaciones son la prueba científica, desde la cosmología, de la teoría de la gran explosión.

Para la Teoría de las supercuerdas (Greene, 2001), el origen común son las cuerdas, como filamentos de vida de los cuales están hechos toda la materia y la antimateria del universo. Las cuerdas o supercuerdas son oscilaciones y vibraciones desplegadas tanto en las dimensiones clásicas, longitud, latitud, altitud y espacio-tiempo, como en las no clásicas, arrolladas y alargadas, que dan pie a la conformación de un multiverso, un universo con varias dimensiones de realidad.

El origen del conocimiento del ser-sujeto se deduce de la evolución-involución de los mamíferos a partir de los reptiles, el cual vino acompañado de un notable incremento en el tamaño relativo del cerebro, por ende de la inteligencia, en ese sentido la epistemología como el cono-

---

cer del conocimiento, viene acompañada de una cerebración y complejización en el cerebro trino o triuno humano y en la articulación complejizada de sus dos hemisferios cerebrales.

Gran parte de la historia del hombre, el origen del conocimiento y de la epistemología, puede ser descrita como el progresivo-retroactivo, incompleto e incierto dominio del cerebro-subjetividad sobre los genes (Sagan, 1984). Todas las actividades creativas más notables surgidas en la natura-cultura actual o anterior, como naturaleza humana del conocer del conocimiento y su origen, tanto la epistemología, la filosofía, la axiología, la normatividad, las leyes, el arte, la música, la ciencia, la técnica, fueron posibles por la articulación del cerebro trino y la complejización-acción conjunta de los hemisferios derecho e izquierdo (Sagan, 1984) y sus inteligencias múltiples (Gardner, 2013).

La teoría de Gardner (2013), sobre la inteligencia y las inteligencias múltiples da cuenta, desde el campo de las neurociencias, de la posibilidad, la capacidad de la especie humana para resolver problemas y crear alternativas en un contexto o comunidad, además rompe con la visión única para abordarlas desde la articulación de múltiples formas de activación, estos múltiples conjuntos de operaciones son distintos y biológicamente enraizados, van desde lo musical, cinético-corporal, lógico-matemático, lingüístico, espacial, interpersonal e intrapersonal como inteligencia emocional, estas múltiples capacidades y habilidades humanas son independientes pero a la vez se articulan para la resolución de la problemática teórica y práctica, del pensamiento y la acción.

Estos actos creativos, laterales, circuncéntricos y en bucle retroactivo, aunque en apariencia se producen pocas veces, o corresponden al empeño de unos pocos, han contribuido a transformar al ser-sujeto, al mundo y al cosmos. La cultura-natura, su epistemología como naturaleza humana es la función por excelencia del cuerpo calloso, la nueva corteza o neocórtex (MacLean, 2011).

El periodo clásico de la epistemología se extiende desde Platón (III a.C.) a Russell (1901), la epistemología era cultivada por científicos, mate-

---

máticos y filósofos pero ninguno estaba dedicado a la epistemología como tal, su ocupación principal era otra, pero su principal aportación fue empezar a discutir problemas auténticos, originales y de envergadura desde su propia disciplina poniendo así en la discusión el origen, la producción y el conocer del conocimiento y su valoración (Bunge, 1980), pero desde su ángulo de lectura parcial de su especialidad.

La epistemología en Europa, tiene un origen antiguo y moderno, el surgimiento de la epistemología de las ciencias naturales, después el de las ciencias sociales tiene directa conexión con la investigación científica (Zemelman, 2005).

En el caso de las ciencias sociales desde el estructural funcionalismo positivista de Durkheim (1976), el materialismo histórico y dialéctico de Marx (1974), la estructura como modelo de Levi-Strauss (1958), el sujeto y el poder de Foucault (1994), el constructivismo estructuralista de Bourdieu (1987) entre otros.

En Latinoamérica, la epistemología de las ciencias sociales como tal surgió en la década de las setenta y ochenta, del siglo XX, por el propio carácter del ambiente cultural latinoamericano (Zemelman, 2005), En 1940 surgieron en las universidades latinoamericanas departamentos especializados en filosofía. De ahí en adelante la epistemología estuvo anclada en buena parte a la visión de investigación instrumental positivista, hasta que en la décadas de los setentas y ochentas surgió una serie de visiones epistemológicas de tradición dialéctica crítica, entre sus mayores representantes es el pensamiento categorial de Zemelman (1996), el pensamiento y praxis dialéctica de Iglesias (2006), la democracia y las ciencias prohibidas de González Casanova (2011) , el *ethos* barroco y la total teatralización de la vida de Bolívar Echeverría (2010) entre otros, los cuales han mantenido el debate, el diálogo epistémico transgrediendo fronteras epistémicas, articulando racionalidades entre lo crítico y lo complejo.

La corriente más reciente es el pensamiento complejo, o la complejización del pensamiento que surge junto con el movimiento de renovación intelectual de la lógica clásica, poniendo a discusión la lógica no clásica,

---

además del propio carácter de la ciencia clásica o el pensamiento científico, entre sus autores están Morín (1996), que aborda el pensamiento complejo, Nicolescu (1996) la transdisciplinaridad, Gödel (1981), la incompletitud, Thorm (1970) con la teoría de las catástrofes, Maturana y Varela (1995) y la autopoiesis, Moreno (2016) y el paradigma de convergencia cognitiva, entre muchos más; que plantean el paso de la epistemología de la objetividad hacia la epistemología de la reflexividad. Transitar de la dicotomía objeto-sujeto al bucle recursivo sujeto observador-sujeto observador.

El pensamiento complejo es la unión de los procesos de simplificación que implican selección, jerarquización, separación y reducción con los otros contra-procesos que implican comunicación, articulación entre lo que esta disociado y distinguido; es en suma escapar de la alternativa del pensamiento reductor que nos ve más que los elementos y del pensamiento globalista que no ve más que el todo (Morín, 2000).

El pensamiento complejo y la complejidad en sí, parte de la propia necesidad de complejización del conocimiento:

La complejidad es en sí necesidad de una epistemología compleja como pensamiento articulador, plural y fluido, que organiza, desorganiza y reorganiza, que no pretende ser un pensamiento establecido, es más la complejización debe pensarse como problema, donde el conocimiento es construido activamente por el sujeto cognoscente, lo epistemológico deviene de los contenidos de experiencias, la función de cognición es adaptativa y sirve para organizar el mundo experiencial del sujeto, busca una verdadera representación de la realidad ontológica (Saavedra, 2009:85).

La complejidad más allá de la complejidad:

Es la verdadera complejidad que no escapa de ninguna alternativa, como el producto no escapa del producente, complejidad es agradecer, es envolver es realzar espontánea, automáticamente. Es ir mas allá de la complejidad, como una corriente complejo-evolucionista o radical inclusiva donde se plantea la unificación del conocimiento en su multidiversidad , articulando los polos que ha recibido nombres diversos: llegar a ser quién se es (Píndaro), despertar (Siddartha Gautama, Osho), el tao (Lao Tse), autoconciencia

(Hegel), evolución de la conciencia (Teilhard de Chardin), la in la at (Popul Vuh), i´aminduecha (P´urhe), posible evolución humana (Ouspensky), ser esencial (Blay), totalización (García-Bermejo), unidad (Krishnamurti), ser-sujeto-observador (De la Herrán, 2014: 169).

Es una epistemología de la epistemología, ya que da cuenta de sí misma, como el sujeto es autorreflexivo, debe también dar cuenta de sí mismo, el constructivismo radical es un buen ejemplo de un acercamiento a lo que sería una epistemología compleja, porque radica lo epistemológico en el sujeto, no solo en sus funciones intelectivas del pensar, sino también en sus funciones activas del hacer (Saavedra, 2009), como adaptación a su medio-entorno-mundo vital.

**Tabla 1: Corrientes epistemológicas, De la Herrán (2014)**

Corrientes epistemológicas Temas	Positivismo	Interpretativo hermenéutico	Dialéctico socio-crítico	Complejo-evolucionista o radical-inclusivo
<b>Metodología</b>	Cuantitativo	Cualitativo	Dialéctico-transformador	Articulador de lo anterior, además de sistémico funcional
<b>Circuncentro</b>	Resultados	Procesos, significación-significante	Problemas, injusticias sociales	Articulador de lo anterior, más formación basada en la conciencia
<b>Conocer del conocimiento</b>	Teoría aplicable	Práctica teorizable	Praxis, pensamiento-acción, crítica transformadora	Articulador de lo anterior, más conciencia
<b>Proceso básico</b>	Aplicación	Acción reflexiva	Comprensión socio-educativa	Lo anterior, más transformación-teorización evolutiva del auto-ego-referente a la conciencia planetaria
<b>Ámbito educativo-investigativo</b>	Ciencia aplicable	Aprendizaje basado en los alumnos	Justicia social y educativa y transformación de la realidad	Lo anterior, más inmadurez social generalizada y proceso de humanización social como bucle recursivo

## **Epistemologías de primer orden (objetuales)**

En el conocer del conocimiento, surgió el conocimiento científico con Descartes y el método científico, donde todo conocimiento es observable, demostrable, medible y objetivo desde la inteligencia humana, desafía las incertidumbres, los prejuicios, y por ende la ciencia como conocimiento es el principio del orden del universo, surge así la epistemología de primer orden o decartesiana.

Las epistemologías de primer orden del objetivismo, como la dicotomía de objeto y sujeto por un lado, y la dialéctica sujeto y objeto por el otro, surgen de la racionalidad cartesiana, o decartesiana, donde la ciencia, el pensamiento se gobiernan desde la realidad objetiva.

El avance de las ciencias rompió con la acumulación de hechos-conocimientos, en ese sentido se introdujo una manera de pensar única llamada el gran paradigma de occidente o de simplificación, que hoy se encuentra en crisis (Saavedra, 2009), pero cuenta de manera paradójica con mecanismos inmunológicos para no dejarse transformar.

El paradigma de simplificación, epistemológicamente de primer orden, explica que los fenómenos, los seres, las cosas son sólo aparentes por lo que pueden explicarse a partir de elementos básicos y simples, se basa en la certeza científica, en la universalidad, la afabilidad de la lógica clásica.

Las epistemologías de primer orden tienen cuatro grandes principios:

El principio de identidad donde se afirma la indiscutible necesidad de las relaciones de igualdad y de mismidad; el principio de la no contradicción que es garante de la coherencia y la consistencia de los enunciados de la razón instrumental clásica; el principio del tercero excluido, también llamado excluido, donde cualquier enunciado y su negación, solo uno es verdadero; y el principio de bivalencia donde uno tiene que ser verdadero o falso (Saavedra, 2009:26).

El gran paradigma de occidente se caracteriza por la disyunción y el conocimiento del mundo mediante la razón donde la idea clásica del ciclo sujeto-objeto-conocimiento rige el orden del mundo, la dominación de la naturaleza, el desarrollo de la tecnología humana en el mundo. Además de la reducción de lo diverso, tiene dicotomías entre el orden así como el desorden, entre lo uno y lo múltiple, separa lo ligado, unifica lo diverso.

La manera de proceder del hombre de ciencia clásica o de primer orden es a través del método científico, aunque el nombre es ambiguo, en contradicción existe y es eficaz, porque es una estrategia de la investigación científica clásica, es la manera de hacer buena ciencia clásica, natural o social, pura o aplicada, formal o fáctica, para de ahí evolucionar hacia los bordes de la ciencia, haciendo así filosofía de la ciencia o epistemología (Bunge, 1980).

## Epistemologías de segundo orden (sujeto observador)

Las epistemologías de segundo orden son el asidero de esta investigación, particularmente en la epistemología crítica y la complejidad como la forma de conocer lo que se conoce como conocimiento, pero también articulando a esto el <no orden>, el cual es en sí mismo la dialéctica negativa, como la transitoriedad de los hechos, el alejamiento-acercamiento desde una visión crítica a la propia ciencia, el principio de no identidad, es decir no orden, y la permanente inconformidad ante la aparente racionalización de la realidad social.



Diagrama 6: Aportaciones a las epistemologías de segundo orden (Saavedra, 2013)

Las epistemologías de la emergencia y de la disrupción como parte de las epistemologías de segundo orden, o reflexivilización de la epistemología, o epistemología de la epistemología, también complejización de la epistemología, epistemologías del sujeto-sujeto se nocionan y toman aportaciones desde varias teorías (Saavedra, 2013); como son la de incompletud de Gödel (1981), donde nada está acabado-finito siempre hay una expresión que no puede ser probada; junto con la de incertidumbre de Heisenberg (1927), donde nada es realmente cierto ya que pone en entredicho la objetividad en el conocimiento de la realidad, dado que el investigador al medir sus objetos los altera, los modifica, por tanto es imposible el conocimiento único-verdadero de la realidad.

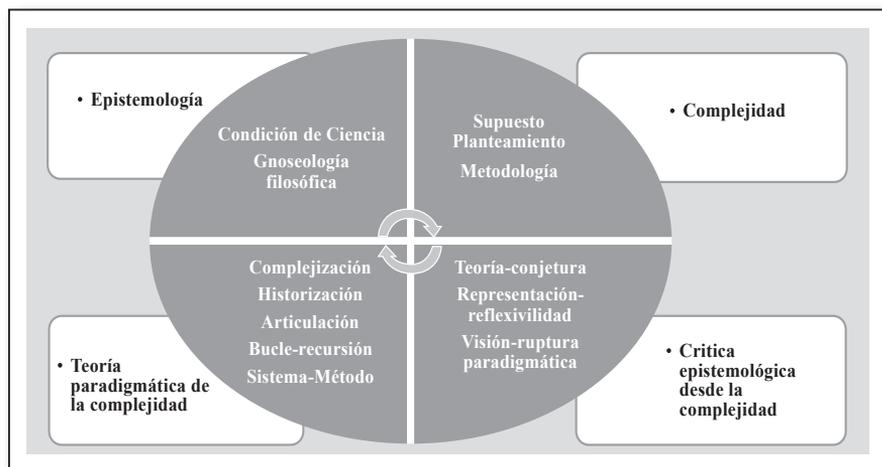
Las epistemologías de segundo orden también se nocionan desde la lógica de la borrosidad y lógica difusa de Zadeh (1994), donde los conjuntos y la lógica es difusa, borrosa, más aún es una lógica que expresa la falta de definición del objeto al que se aplica; desde es el segundo principio de la termodinámica de Carnot y Clausius (1850), que indica que el universo tiende al desorden (entropía); y al mismo tiempo el mismo universo se organiza, complejiza y desarrolla (neguentropía), el principio de auto-organización de Foerster (1998), donde los organismos se auto-organizan al reflexivilizar, al dar cuenta de sí mismo, es decir pasan hacia epistemología de sistemas observadores. Para Foerster las cosas cambian radicalmente con el punto de vista constructivista radical, ya que algunas propiedades que se supone que radicaban en las cosas, de hecho radican en el observador.

Estas epistemologías de segundo orden parten también de la complejidad como riqueza de pensamiento, como el segundo orden donde el sujeto computa, computar es integración (Foerster, 1998), es decir sujeto reflexivilizado e integrador a la vez ya que, computar deviene de computación, en el sentido de *computare* que en latín: es considerar en conjunto; computar no es solo se refiere al sentido numérico, es más bien el sentido sistémico como una integración, realizando una ruptura sistémica con la actividad objetivadora del sujeto, es también revolución del pensamiento científico, ya que transgrede la visión cartesiana del pensamiento científico llevándolo a la complementariedad y los sistemas reflexivos desde una ontología-lógica-epistémica.

---

Las epistemologías de segundo orden pasan por el borde y el puente de la ruptura epistemológica de segundo orden, es en sentido ruptura epistémica sistémica, esto se expresa en los estudios de la reflexividad y la consideración en la objetividad, de los efectos reflexivos de la actividad objetivadora del sujeto, esta actividad objetivadora del sujeto lo convierte en observador concreto, entonces, los límites de la objetividad se encuentran en esa actividad objetivadora que desarrolla el observador, y como consecuencia de ello, enfrenta serias dificultades la noción de un conocimiento que pretenda ser expresión única de una verdad referida a un dominio ontológico externo ( Delgado, 2013).

Las epistemologías de segundo orden entienden y atienden al conocer del conocimiento desde su carácter axiológico, metodológico y epistemológico, por ende la ciencia desde el segundo orden es la creación de la vida, unificando lo cognitivo, lo valorativo y lo científico desde una pluralidad de instancias, implica que la complejidad es riqueza de pensamiento, por esto las ideas complejas son apenas la prehistoria del espíritu humano (Morín, 1995).



**Ilustración 3: Epistemología compleja, Saavedra (2013)**

En ese mismo sentido las epistemologías de segundo orden se presuponen en la gnoseología filosófica y en el conocimiento científico en un sentido amplio, la epistemología parte de la condición científica pero a la vez de conocimiento general, es decir del conocer del conocimiento y de la gnoseología filosófica, la complejidad ve la epistemología en sentido amplio y como metodología no acabada (Moreno, 2013).

La crítica a la epistemología desde la complejidad, parte de la fundamentación de que la teoría se observa como una conjetura, la representación no es lineal sino reflexiva y autorreferente-constructiva, la visión no es evolutiva, es más bien una ruptura paradigmática.

La teoría paradigmática de la complejidad entiende la complejización de la epistemología desde la historización; desde el convivir con y a través de la crisis; desde la articulación plural y fluida; desde la organización, desorganización y reorganización; desde la problemática de segundo orden de cómo se conoce el conocimiento del mundo; se pasa del conocimiento del objeto al conocimiento del conocimiento del objeto, desde el bucle como recursión del conocimiento, auto-organización y pluralidad de instancias; desde el sistema como unidad compleja organizada y el método como programa-estrategia. El pensamiento complejo, epistemología de segundo orden, invita la vida hacia la aventura, pero también acompaña y alienta la aventura.

El formador, dentro del modelo Humanecer es transcomplejo en primera instancia, formador que entreteje la transdisciplina como estrategia metodológica y la complejidad como construcción de conocimiento, formador nocionado como docente-educador a la vez profesional reflexivo, por ende busca-hace-rehace de su formación performance un todo continuo, una realidad ondulante y corporea, que en sus dimensiones y niveles, está en constante búsqueda-encuentro, desde donde se consolida la relación necesaria entre formación inicial y permanente, a través de esto se va haciendo-rehaciendo como educador del Humanecer, formador transcomplejo, comprometido, reflexivo y profesional, se convierte en formando formándose.



**Diagrama 7: Complejización de la epistemología, Saavedra (2013)**



**CAPÍTULO 3:**  
*Visión de Futuro*  
*desde*  
*Humanecer*



*Desde pequeños venían marcados por el amor:  
detrás de su apariencia cotidiana  
guardaban la ternura y el sol de medianoche.  
Las madres los encontraban llorando  
por un pájaro muerto  
y más tarde también los encontraron a muchos  
muertos como pájaros.*

*Estos seres cohabitaron con mujeres traslúcidas  
y las dejaron preñadas de miel y de hijos verdecidos  
por un invierno de caricias.  
Así fue como proliferaron en el mundo los portadores sueños...  
(Belli, 2005).*

---

## Visión de futuro desde Humanecer

Hablar de futuro, en el modelo de formación Humanecer es hablar de lo que de-viene, *futurum* en su raíz es lo que ha de ser, es hablar de escenarios posibles entre la razón y la racionalidad, o más allá desde las racionalidades, de prospectiva construida desde ahora como plausible y potenciable, pero también es hablar de la utopía, en sus dos vertientes, la vulgar y la posible, la catastrófica y la potenciable, por ello es hablar de riesgo, de destrucción, de colonización y de aniquilación, en contraparte es hablar de construcción, liberación y emancipación, el ser-sujeto en su contradicción y en su complementariedad está siendo en el mundo, por un lado es utópico colonizado, dogmático, amarrado sujetado y en contraparte es desutópico-utópico desamarrado, horizontal, posible y emancipatorio.

Entre la negación de la negación como proceso dialéctico, se da la polarización entre la contradicción y la complementariedad, entre la razón instrumental, la racionalidad crítica y la complejización de la racionalidad, existen muchas aristas, continuidades y discontinuidades, el reto y el desafío de la utopía-prospectiva-poíesis, esta última como acto creativo y subjetivo del ser-sujeto, es la construcción de escenarios inéditos posibles desde el ahora como presente, construyendo visión de futuro y escenarios posibles, en la tarea inacabada de edificar al ser-sujeto formador de formadores desde la transcomplejidad y la alternativa.

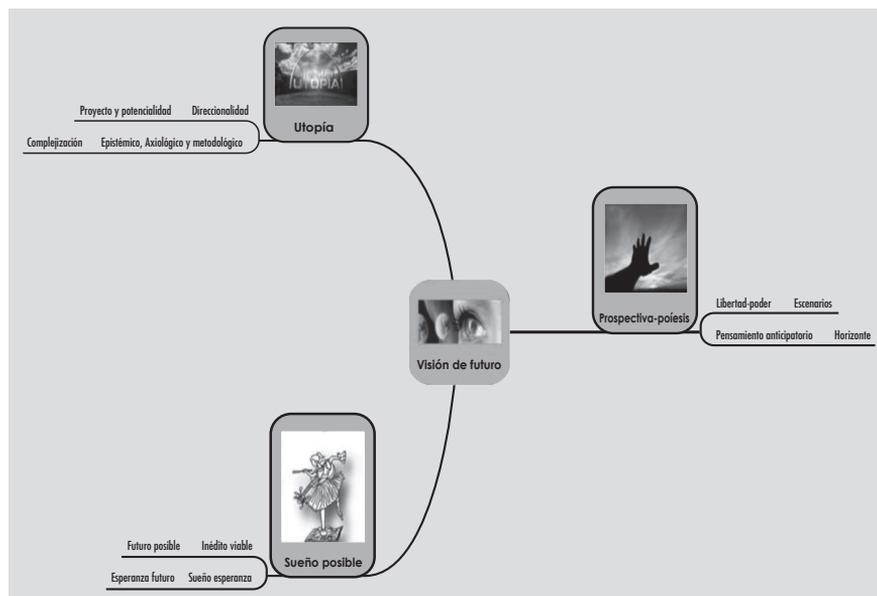
En la investigación que tiene como visión-estrategia la dialéctica constructiva transdisciplinaria donde se articula el modelo Humanecer, la visión de futuro es el punto de partida y el punto de llegada del proceso metodológico (Saavedra, 2014), de la propia estrategia de investigación, implica conceptualizar el momento, revisando los distintos sentidos de la propia visión de futuro y de algunas categorías sobre esta, como son: utopía posible, horizontes históricos, indeterminado, horizontal, poíesis, prospectiva, entre otros que aportan insumos potenciables a la propia construcción de visión de futuro como proceso inacabado.

Las categorías se articulan en torno al momento de visión de futuro, en el cual se ocupa anticipar lo que viene-deviene, este proceso de mirar hacia adelante es lo que ha propiciado que el hombre-mujer ser-sujeto en el mundo, ser sujeto y en para el mundo, trascienda su condición y construya escenarios posibles; donde el tiempo presente se vuelve articulación histórica del pasado, como memoria histórica, y del futuro como la posibilidad-potencialidad de construcción de otros mundos posibles.

La visión de futuro desde el modelo Humanecer es la mirada hacia delante, articulada con el sueño de construir escenarios soñados en el presente y la utopía como la posibilidad de caminar, trascender su condición, entre la visión, el sueño y la utopía se va dando el movimiento de la realidad, se va dando el proceso de la investigación.

Este momento se observa como el proceso crítico del movimiento del pensamiento en un esfuerzo de aprehensión y de abstracción con respecto a la realidad y al futuro (Luminato, 1998), es la posibilidad objetiva de construir históricamente el devenir, desde la diversidad y multiplicidad de opciones prospectivas con respecto a una situación, tiene un carácter epistémico porque construye conocimiento desde los horizontes de la propia racionalidad del ser-sujeto.

La visión de futuro como momento de la investigación ocupa una articulación de visiones de futuro, de lectura de realidad y de construcción del Ser Sujeto Posible; pero también de la utopía además del sueño posible, es necesario para esto categorizar, definir categorías de pensamiento, o pensamiento categorial desde el cual visionamos el futuro (Zemelman, 2005), visión de futuro, realidad, sujeto, utopía, sueño posible son las categorías que tienen que articularse con libertad, poder, hegemonía, política, epistemología y esperanza como una posibilidad de pluralidad de miradas sobre la propia visión, pero también de direccionalidad a lo inédito posible como visión de futuro.



**Diagrama 8: Articulación de la visión de futuro**

En este momento de la investigación se desenvuelven la visión de futuro desde las aristas de utopía, sueño posible y prospectiva poiesis, la utopía como la direccionalidad epistémica-política desde donde se proyecta, se potencia y se complejiza la visión de futuro; junto con el sueño posible como el asidero desde el cual se desenvuelve lo inédito viable.

El sueño posible se convierte en esperanza, la esperanza se transforma en futuro para construir futuros posibles; además se constituyen escenarios de horizontalidad posible desde la prospectiva poiesis como libertad y poder innovador e inédito de la inteligencia y el pensamiento anticipatorio humano para construir la potenciación de la formación de formadores, es el desafío de articulación de la transcomplejidad en el modelo de formación Humanecer, en lo inédito posible-prospectiva poiesis.

Lectura de la realidad.	Construcción de visión de futuro	Propuesta de Sujeto Posible	Potenciación de la formación
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Necesidad</li> <li>• Movimiento</li> <li>• Situar y saber la realidad, saber y entender las relaciones que se dan en ese saber</li> <li>• Dimensiones económica, política, cultural, socio-educativa</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Utopía</li> <li>• Escenarios en el futuro</li> <li>• Necesidad de lo posible</li> <li>• Horizontica</li> <li>• Sueño Posible</li> <li>• Utopía desutopía</li> <li>• Visión de futuro como poiesis prospectiva estratégica</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ser-sujeto sentipensante natural-cultura</li> <li>• Formando formándose</li> <li>• Sujeto colectivo-colaborativo</li> <li>• Sujeto desafío con apertura de pensamiento</li> <li>• Sujeto intercultural</li> <li>• Sujeto autónomo-alterativo</li> <li>• Sujeto investigador-innovador, analítico, reflexivo, creativo</li> <li>• Sujeto liberador-emancipado</li> <li>• Sujeto crítico</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desafío-articulación</li> <li>• Inédito posible</li> <li>• Teoría Transcompleja</li> <li>• Constructivismo radical</li> <li>• Pedagogía crítica</li> <li>• Pedagogía de la diversidad e interculturalidad</li> <li>• Formación como alternativa</li> </ul>

**Tabla 2: Visión de futuro**

Desde la mirada de Humanecer la utopía como visión de futuro es la gran aventura de la vida; anticiparla, soñarla y construirla en la mente-pensamiento, en el corazón-potenciación y en la comunidad, para que se convierta en el mundo. El ser humano, desde la utopía como visión de futuro, es un mirar a un ser-sujeto, que se hace y se rehace a sí mismo, pensando y pensándose en las cosmovisiones unpersonales en contradicción-complementariedad de las visiones colectivas.

En este momento, para la construcción de la visión-visiones de futuro se aborda la categorización de visión de futuro, la lectura de la realidad como movimiento y necesidad de situarse en un ángulo constructor de realidades, la propuesta de Sujeto Posible, como el ser siendo formador de formadores, sujeto de la unicidad y de la colectividad desde la transcomplejidad para lograr articular la propia potenciación de la formación como un desafío y una articulación de lo inédito posible.

La visión de futuro de esta investigación parte de la utopía como futuro posible-posibilitador de horizontalizable, en este momento se desarrolla la propia conceptualización de la visión de futuro, desde una lectura de la realidad donde se inscribe la relación gnoseológica y la mirada intercultural como una visión de transformación de la propia mirada junto con el otro.

De manera prospectiva y estratégica se construyen escenarios posibles, que pueden convertirse en realidades futuras, tanto de visión de futuro como de sujeto posible, desde esta posibilidad-determinación de anticipar lo que viene, esta característica humana es la que ha hecho trascender su condición biológica hacia una posibilidad subjetiva de transformación.

Visionar el futuro es pensar lo indeterminado como posible, es pensar la nada desde la propia nada, desde *other location*, el movimiento es lo posible-futuro, la condición y la posibilidad, la movilidad de los saberes, la movilidad del conocer del conocimiento, el significado del significado, es imaginar sueños de nuevos horizontes que abren la posibilidad de producir conocimiento nuevo e inédito.

El reto y el desafío para visionar el futuro desde la poíesis como la creación humana, es la necesidad de construcción-ficción, es generar ángulos de lectura, recortes de realidad y sobre todo lectura de realidad donde lo condicionado se vuelva posible de transformar, como la oportunidad de trascender hacia la hominización-humanización del mundo, como articulación de natura-cultura.

## **La visión de futuro que subyace**

La visión de futuro que subyace en la investigación dentro del modelo de formación Humanecer, parte del despliegue de su horizonte, desde la utopía como la propia direccionalidad política epistémica del conocer del conocimiento a desenvolver, además del sueño posible que articula el sueño con la esperanza, la esperanza con el futuro, para construir futuros posibles y lo inédito viable.

En la conceptualización de la visión de futuro convergen la categorización de visión de futuro desde tres distintas dimensiones que se articulan en la propia categorización, estas son: 1) la utopía, 2) visión de futuro desde el sueño posible y 3) la potenciación complejización de la visión de futuro como prospectiva-poíesis de lo inédito viable.

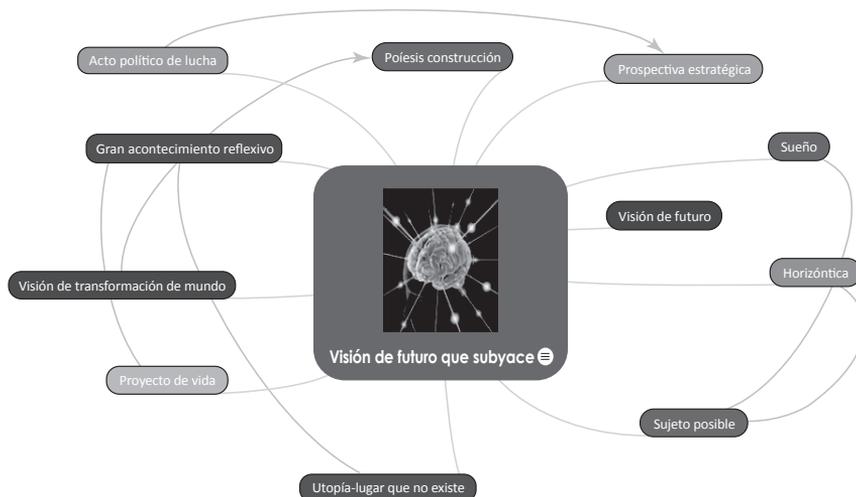
La utopía y la visión de futuro se convierten de un “no” categórico a “aún no” prometedor, para Bolívar (2010), el “espíritu de la utopía” no nació con la modernidad, pero sí alcanzó con ella su figura independiente, su consistencia propia, terrenal. Giró desde el principio en torno al proceso de modernización, atraído por la oportunidad que éste parecía traer consigo —con su progresismo— de quitarle lo categórico al “no” que está implícito en la palabra “utopía” y entenderlo como un “aún no” prometedor.

El “aún no” desde una visión crítica, potencia el cambiar y cambiarse en el mundo, la transformación del estado de las cosas, es el cambiar la vida, transformarla, esto lleva a la cancelación de un “no” nefasto a la fundación de un “aún no” de porvenir de justicia, de desarrollo pleno e integral abierto por completo a la imaginación como lo plantea Bloch (1938) en el principio esperanza.

La utopía enunciada en el sueño posible se convierte en proyecto de vida, proyecto de futuro, ya que los sueños y las utopías son proyectos por los que se lucha, su realización no se verifica con facilidad, sin obstáculos, al contrario, supone avances y retrocesos, supone lucha (Freire, 2001), esta lucha nos da la posibilidad de mirar estratégicamente que se quiere, hacia donde se quiere llegar, como un momento de apertura y cierre.

En Humanecer, la visión de futuro se mira como un entretejido de utopía direccionalidad, con el sueño posible de lo inédito viable y la poíesis prospectiva estratégica, porque no solo anticipa el mundo sino que al construir-ficcional rediseñar-redibujar el futuro, lo hace desde una prospectiva que explica los problemas complejos que están entretejidos en las telarañas de las estructuras sistémicas humanas, haciéndolo de manera estratégica para buscar el escenario más adecuado a las propias necesidades del presente, como futuro posible.

---



**Diagrama 9: Visión de futuro que subyace**

La visión de futuro es relevante y construye conocimiento desde el sentido de utopía posible, como la idea de imaginación para encontrar lo que se oculta, para develar la perspectiva, desde la postura crítica y se reconstruye la realidad desde el ser sujeto protagonista, que desde el movimiento toma distancia en lo indeterminado, pero a partir de lo determinado como espacio de recorte de realidad visualiza nuevos horizontes, valora la realidad cambiante, convierte lo objetivamente posible en inédito posible, es un proceso continuo de construcción-deconstrucción-reconstrucción.

La visión de futuro es también pensamiento epistémico, como el proceso de origen, construcción y valoración del momento histórico desde el cual se construyen nuevas opciones, sirve para transformar el momento histórico y el propio recorte de realidad, el futuro entonces es utopía, sueño y prospectiva ya que el ser-sujeto como vida humana tiene direccionalidad política, en ese sentido todo conocimiento es político porque el ser-sujeto toma control de sí mismo como sujeto y de la transformación del mundo. Pero también todo conocimiento es epistémico, porque da cuenta de sí mismo en la propia construcción del conocimiento.

---

La visión de futuro, como poíesis-prospectiva estratégica-horizóntica, de esta investigación plantea que el formador construya conocimiento y de cuenta de sí mismo en la propia construcción, deconstruya lenguajes-conocimiento, repiense, rehaga, rediseñe, redibuje, transforme su propia práctica desde su propio performance.

Humanecer para hacer florecer el docente formando formándose, como producto producente, a partir del pensar categorial-crítico, desde las categorías de incompletud, historicidad, criticidad, movimiento, articulación, epistemología crítica, racionalidad crítica, pensamiento complejo, transdisciplina, constructivismo radical como asidero del modelo Humanecer; y que a la par de su propia formación-performación se construyan-deconstruyan-reconstruyan alternativas de educación-formación desde la transcomplejidad para que el propio proceso-estrategia se pueda desarrollar dentro de su ámbito de acción.

La visión de futuro del Modelo Humanecer parte del sueño como horizóntica posible para construir un ser-sujeto potenciabile y posible, articula la utopía como proyecto de vida, no como el lugar que no existe, sino como el lugar que se construye desde la visión de transformación de mundo posible como un gran acontecimiento reflexivo, es decir un acto político de lucha, entre la poíesis construcción-imaginación y la prospectiva social y política como una posición estratégica que construye futuros deseados.

## **Lectura de realidad desde Humanecer**

La lectura de realidad desde el modelo Humanecer parte del diagnóstico del movimiento desde lo macro estructural y lo praxiológico de la realidad situados en el presente, como el espacio coyuntural de la transmodernidad, situarse en el presente significa leer como un ejercicio de prospectiva que abre una puerta al futuro en lo dándose, desde la cual es posible interactuar en el contexto desde una visión globalizadora-glocalizadora para la construcción de escenarios de en el Modelo Humanecer.

Esta lectura de realidad permite actualizar a los seres-sujetos sociales, sus formas de lucha, de acción, más sus estrategias para incidir en el

---

proceso de construcción de la realidad. Lo que se busca es romper con la unilateralidad de las visiones, el pensamiento único y de las acciones que derivan de esas visiones unilaterales. El pensamiento unívoco se refiere a las simplificaciones de hechos y acontecimientos complejos donde se articulan múltiples dimensiones o planos, tiempos sociales, ritmos, las acciones de interés de sujetos sociales, las dimensiones institucionales históricas (Vázquez, 2002).

En la lectura de realidad se parte de los hechos sociales que son complejos y tienden a ser simplificados por el inmediatismo y por el gran paradigma de occidente, la simplificación y el reduccionismo. Desde el modelo Humanecer se reconoce la existencia de seres sujetos sociales múltiples, con múltiples proyectos que se construyen desde diferentes espacios, y no el sujeto histórico con el que se pensó muchas veces desde versiones esquematizadas del marxismo, donde se hablaba de un sujeto revolucionario ya preconcebido al que se le imputaba un proyecto definitivo (Vázquez, 2002).

Los sujetos sociales múltiples:

Construyen desde diferentes lugares la historia, y no que son presos desde una lógica de la historia. Hay que reconocer los dinamismos constitutivos y tensionales de ese sujeto social. No es un sujeto monolítico articulado unilateralmente desde un proyecto preestablecido, sino sujetos contradictorios, ambiguos, que se enfrentan a la incertidumbre, que no siempre tienen todo claro, que no saben hacia dónde ir, por eso repensan la realidad. Hay energías y condiciones que son antagónicas pero que son partes que nos mueven. Hay períodos de latencia donde parece que no pasa nada y de pronto emergen acciones que ni siquiera se sospechaban. También hay momentos inversos, de gran emergencia social, tipo puebladas. Esos dinamismos refieren a la multidimensionalidad del sujeto, con cuerpo limitado y potencial para la acción, que tiene cognición, emociones. Partir de un sujeto que es al mismo tiempo determinado, construido por la realidad y constructor de esa realidad, con limitaciones. Marx decía que los hombres construyen la historia. Es cierto, pero no a su libre antojo. Nosotros creemos en las potencialidades y determinaciones constructoras, y desde ahí construimos (Vázquez, 2002: 4).

Es lectura de realidad desde los sujetos múltiples que repiensen la realidad, realizan una lectura, reconstruyen en el propio dándose, desde un ángulo que se construye en y desde su subjetividad, ésta lectura tiene como vehículo las manos que exploran y ejecutan mientras la mente del ser-sujeto analiza y decide (Saavedra, 2014), se parte de lo macro-estructural, pasando por lo meso-educativo, terminando en lo micro-estructural.

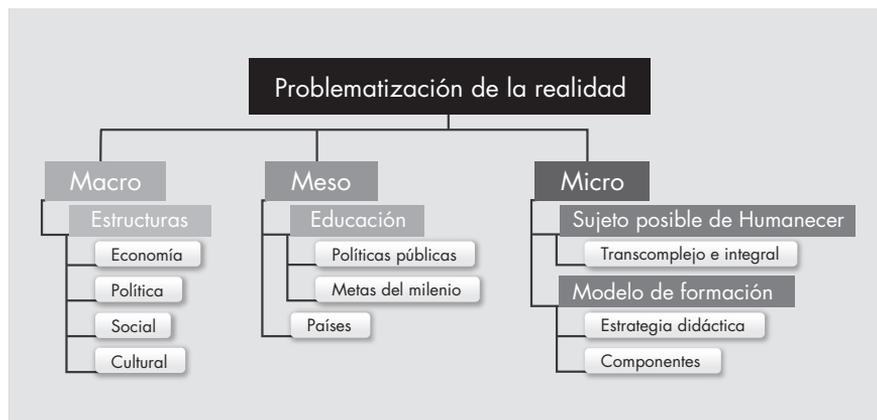
Lectura de realidad que nos obliga a:

Aceptarme a mí mismo como sujeto pensante. Hay como una dialéctica, asumir lo inédito, dar cuenta de lo inédito significa también aceptarse como sujeto pensante. Tener confianza de que puedo pensar, que puedo dar cuenta de lo que tengo adelante... Porque el pensar la historia, pensar en un momento histórico no significa ser especialista en ese momento histórico, eso es una contradicción, si yo no puedo ser especialista del momento histórico. El momento histórico no es un objeto, es un contexto, es un contorno, es un conjunto posible de problemas. Por lo tanto, si soy especialista en algo ya no voy a ver el contexto... Eso exige esfuerzo de pensamiento, de análisis, eso lo que le da sentido a hablar de un pensamiento del presente. Porque resulta que es en el presente donde yo actúo o no actúo. Yo no actúo sobre el pasado. El presente que además no es presente en sí, que es futuro. (Zemelman, 2001).

La lectura de realidad, como espacio de recorte subjetivo necesario, parte de la relación cognoscitiva, la formación de formadores además de la perspectiva cultural y social como potenciación del hombre en su relación con los otros. En ese sentido, en este apartado, se inscribe la visión sobre cómo se realiza el recorte y la lectura de realidad en el contexto desde las dimensiones macro, meso y micro de formación de formadores desde Humanecer como un espacio de miradas cruzadas sobre la hominización del hombre.

La lectura de realidad consiste en un diagnóstico de lo macro estructural, lo meso estructural y lo micro estructural (Saavedra, 2014) y lo praxiológico de la realidad, es un ejercicio prospectivo como puerta de apertura al futuro desde la cual es posible interactuar con el presente y construir situaciones contextuales que ofrecen una visión para seguir construyendo

escenarios prospectivos; la lectura de realidad tiene como vehículo las manos que exploran y ejecutan mientras el cerebro trino-mente analiza y decide; es observar el panorama desde un punto específico, es decir el proceso de investigación, lo que ocurre en la actualidad y reconocer los aspectos innovadores, es la búsqueda de movimiento macroestructural.



**Diagrama 10: Problematización de la realidad desde Humanacer, Saavedra (2014)**

La lectura de realidad es la necesidad de movimiento de lo real, donde se coloca el hombre en un ángulo de lectura de apertura, de reconocimiento hacia lo no dado, se trata de pensar no encuadrado en marcos conceptuales o límites disciplinarios sino en horizontes de posibilidades (Zemelman, 2005).

Esta necesidad de movimiento de lo real se desprende de la necesidad de problematizar los tipos de conexiones que el ser sujeto investigador puede construir, es decir, la realidad es mutable y modificable, esto deviene en un doble desafío, es el desplegar una conciencia crítica y una conciencia activa fuera de los esquemas conceptuales rígidos en lo dado (Zemelman, 2005), el ángulo de lectura que se requiere es de naturaleza axiológica, donde se entiende la racionalidad como volutiva y deseable, es problematizar lo deseable como opción en relación con lo posible, es en suma la apertura ante la realidad, desde la lectura crítica y volutiva de lo real, hacia lo que se mantiene oculto y esta forma de mirar lo devela.

---

El ángulo de lectura de la realidad depende del proceso de necesidad desde el cual se observa el mundo, entonces la realidad, que se está dando, es pensada desde el movimiento, desde la movilización, el fluir del ser sujeto en proceso de imaginar, rediseñar el mundo, en ese sentido cualquier límite conceptual trae consigo una doble condición, ser producto y productivo.

La realidad desde las miradas multidiversas se desplaza hacia un plano más amplio e inclusivo, de forma abierta a otras posibilidades de razonamiento, a otras formas de *ethos-pathos*, personalidad-sentimiento, es por esto que se requiere de la criticidad y de la historicidad, en este movimiento de realidad, para poder hacer emerger el mundo que se vive hacia otros mundos, el otro tipo de racionalidad emergente.

En estos momentos, segunda década del siglo XXI, con los descubrimientos de todas las llamadas ciencias prohibidas, toma fuerza el debate, por lo que ahora está en juego, la sobrevivencia de la especie y las condiciones de vida para todos en el planeta, debate antes citado entre lo <uno>, como la forma de pensar desde la visión decartesiana y los <otros>, como la visión en movimiento y articulación de posiciones disruptivas y emergentes, que en este momento de caos, orden y desorden, es decir, complejidad, tratan de explicar, comprender, accionar y transformar el <uno> único mundo en <otros> mundos posibles, en proceso de vitalidad.

Es por esto que los espacios de formación y formación desde el formando formándose deben convertirse en universos de potenciación de un clima de cultura profesional, donde se observe y se aplique la necesidad de articulación entre la formación inicial, continua y permanente del profesorado.

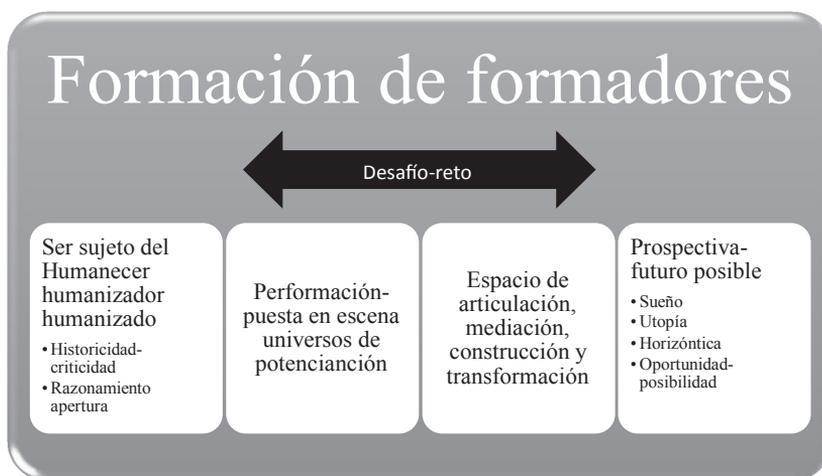
## **Construcción de escenarios de futuro desde Humanecer**

La construcción de visiones o escenarios de futuro desde el Modelo Humanecer, noción de la anticipación, lo no dado pensado, los escenarios parten del presente, entendiendo este como el sentido de lo posible, como el desafío de lo complejo, lo causal, lo contingente y lo necesario, en el desarrollo de la propia construcción convergen las visiones de formación que hay y desde qué paradigma se dan.

---

Más allá de los trayectos formativos que presenta la visión oficial en México de educación basada en competencias, se ocupa transitar hacia procesos de formación integral, donde se discutan las ciencias de la educación como ciencias del hombre, como ciencias del presente, es decir el desafío que implica pensar y conocer el conocimiento desde el pensamiento complejo, el pensamiento categorial y el pensamiento crítico dentro de un enfoque transdisciplinario como alteridad educativa que trascienda el solo acto teórico de formar y evolucione hacia el proceso formando formándose y la performación-acción.

Los escenarios del futuro sobre el modelo de formación, tienen que ver con lo que estratégicamente se está pensado lograr, es decir horizontes desde la horizontal que trabaja el mundo como una constelación de sujetos-sujetos que dan sentido, es decir construyen una posibilidad de realidad, ya que los sujetos formadores construyen realidades, la búsqueda-encuentro de Humanecer, plantea un escenario de futuro donde el formador de formadores cambie y camine con la lógica de romper la simplicidad hacia la complejidad, busque construir sujetos críticos y que en ese mismo sentido el formador se construya formando formándose.



**Diagrama 11: La formación de formadores desde Humanecer**

---

Las tendencias de formación de formadores en la segunda década del siglo XXI, pasan por entender la oportunidad de modelar visiones prospectivas sociales y políticas de futuros posibles, ahora en el presente, como articulador del pasado-futuro, ser formador es saber impulsar los sueños de horizontalidad posible, las utopías del aún no alentador, ser formador de formadores desde Humanecer.

Humanecer es ir entretejiendo transdisciplina-estrategia complejidad-pensamiento en transcomplejidad con la integralidad educativa, se trata de compartir un espacio de oportunidad para crecer, desde el presente, un recorte de realidad para determinar el futuro deseable, ser formador de Humanecer es ser formándose humanidad, es ser un guía, un mentor, un padre, un pescador, es en suma una oportunidad, un desafío y un gran reto.

El formador de formadores con visión crítica y compleja debe situarse en la realidad, saber la realidad, saber lo que sabe y entender las relaciones que se dan en ese saber; en este momento coyuntural, la segunda década del siglo XXI, en lo particular sobre la formación, es necesario transformar la teoría en una forma de razonamiento que conduzca desde una postura de apertura para transitar a la conciencia histórico crítica y lúcida; por ende asumir una postura de rechazo a la mercantilización de la vida y de la humanidad. Pero además rechazar cualquier tipo de postura sectaria, cerrada, que no ayude al pleno debate de las ideas académicas, filosóficas, epistemológicas, pedagógicas ni a la acción praxiológica reflexiva dentro y fuera del aula.

Es importante, en la formación de formadores, poner a debate las construcciones pedagógicas alternativas, como en su caso son las neurociencias, la educación comparada, las inteligencias múltiples, la pedagogía de la ternura, la pedagogía de la esperanza, la pedagogía de la diversidad, la interculturalidad, la bioética, la pedagogía crítica y las pedagogías de la emancipación entre otras con el tránsito hacia la construcción alternativas fiables y viables, para los estudiantes del siglo XXI, ya que la escuela tiene una organización y normatividad del siglo XIX, porqué el esquema de institucionalidad refleja el sueño de la organización de la sociedad desde la visión del humanismo de aquel momento, además de que las prácticas

---

pedagógicas y didácticas en el aula son de teorías del siglo XX, como el constructivismo, la tecnología educativa, el enfoque por competencias entre otros, en contradicción y complementariedad tenemos dicentes del siglo XXI, post modernos, hipermodernos, transmodernos, populares, críticos y emancipadores.

Humanecer desde la transcomplejidad y de la pedagogía emancipadora se observa como una articulación que va más allá de lo sólido, de lo cerrado, es decir el desafío de la transformación-hominización del ser-sujeto en la pre-historia de la subjetividad humana, como la alteridad entendida como construcción con el corazón latiendo desde abajo, alternativa que debe de asumir el reto de ubicarse en su recorte de realidad desde un ángulo de lectura crítico que pueda trascender hacia la construcción de realidades viables y posibles desde la prospectiva social y la autopoiesis.

Asumir el reto del recorte de realidad en la movilidad, la visión de futuro poiesis prospectiva en la formación de un formador que es ser formador en plural, es ser tejedores-pasantes de sentido entre los universos, niveles y dimensiones de realidad, significaciones cada vez más plurales; proclives a la multireferencialidad de teorías y de prácticas, propiciadores-potenciadores de pasajes de sentido entre el universo de lo artístico, lo axiológico, lo poético, lo gnoseológico; con sentido- dirección sobre la finalidad de la vida, con sentido-significación sobre las relaciones entre signos, símbolos y mitos, con sentido-sensación sobre la inscripción corporal del espíritu, de lo sagrado como la experiencia de lo vivido, gestantes de la condición humana desde la nueva aventura ontológica, social, ética y política que requiere, que exige la especie humana, en Humanecer.

## **Ser Sujeto de humanecer: despliegue, acercamiento, posibilidad y reflexividad**

En la visión de futuro de humanecer se propicia la reconstrucción y el despliegue del sujeto como la consolidación de la apropiación de lo real articulado con la reconstrucción del sujeto, para poder arribar al despliegue del propio sujeto y su potencialidad, desde un acercamiento desde lo praxiológico, como posibilidad de construcción de lo inédito viable y la reflexividad de la prospectiva del sujeto posible.

El ser sujeto de Humanecer busca romper con el carácter hegemónico de las ciencias tecnocráticas y su proyecto cultural o neoliberalismo cognitivo, desde el paradigma de occidente en la en ciernes cuarta revolución industrial y la era de la singularidad, esto solo se logra a través del campo de posibilidades, quitando el velo que no deja nombrar-ver solo lo híbrido, para pasar hacia lo entretelado de la cosmovisión en las ciencias de la educación, en las ciencias sociales y en los campos del conocimiento, el pensamiento crítico, dialéctico, alternativo, revolucionario y emancipador con manifestaciones particularmente ricas en América Latina.

El ser sujeto de Humanecer, es papel en blanco, es porque está siendo, es ser siendo porque es participe-cómplice de su propia singularidad y de su propio pensar, es ser-sujeto porque está siendo historia-posibilidad-liberación-transformación-acción-emancipación; este ser-sujeto es práctico, epistémico e histórico; el hombre-mujer puede y debe transformar su realidad, pero junto con los otros, agregando entonces a Humanecer la categoría de sujeto social.

Es la gestación y el arribo del ser-sujeto bio-psico-social, histórico y bioético, a la vez pensante, hacedor, demente, lúcido, es decir computo, desde la capacidad de autoreflexividad ausente/presente como un circuito reflexivo actuante que es el que es y está siendo sujeto formador, sujeto que computa/opera sobre la realidad.

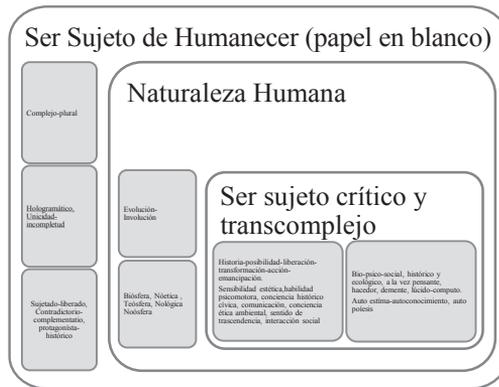


Diagrama 12: Reconstrucción del Ser Sujeto de Humanecer

En este momento se enroca, se reflexiviliza el sujeto a construir desde la prospectiva-poíesis del Modelo Humanecer, ya que en la realidad de la formación lo único permanente es el cambio, solo se es sujeto porqué se está siendo sujeto como movimiento del pensar, pensándose en el multidiverso mundo, para la transformación de lo pensado en acción.

En el sujeto de Humanecer la realidad es cambio-transformación, es utopía que no está en el presente, pero ésta siendo, vive con quién investiga, es histórico porque es presente-futuro, hace que ser sujeto de Humanecer sea el despliegue del ser sujeto histórico protagonista de una manera de pensar abierta, visión de futuro y utopía es para construir, para pensar lo pensado, hacer lo no hecho, es moverse en el movimiento del multidiverso mundo.

El sujeto Humanecer, es sujeto protagónico, sujeto liberado que construye-reconstruye sus niveles de realidad, es sujeto ético-praxiológico, es sujeto que propicia conciencia desde la formación formándose, capaz de pintar y redibujar puentes de conocimiento desde la potencialidad del movimiento, sujeto capaz de una permanente resurrección de ser opción humana para crear historia, a la vez crear criticidad.

El ser sujeto de Humanecer parte de la articulación de la transdisciplina como estrategia metodológica y la complejidad como apertura de pensamiento, de indeterminación en lo dándose, es sujeto de la transcomplejidad y la integralidad, es porque está siendo, es ser porqué es partícipe-cómplice de su propia singularidad y de su propio pensar.

Es ser-sujeto de Humanecer porque deja florecer su ser sujeto multidiversidad-inhalación unicidad-exhalación, es parte-todo y a la vez todo-parte, como inhalación desde le multidiverso-todo mundo de la totalidad, además de exhalación de su subjetividad singularidad-parte hacia lo exterior, porque está siendo historia-posibilidad-liberación-transformación-acción-emancipación.

Este ser-sujeto de Humanecer es práctico, epistémico e histórico; el hombre-mujer puede y debe transformar su realidad, pero junto con los

---

otros, agregando entonces la categoría de sujeto social. Es la gestación y el arribo del ser-sujeto bio-psico-social, histórico y ecológico, a la vez pensante, hacedor, demente, lúcido, es decir computo, que es la capacidad de autoreflexión ausente/presente como un circuito reflexivo actuante que es él que es y está siendo sujeto educador, sujeto que computa/opera sobre la realidad.

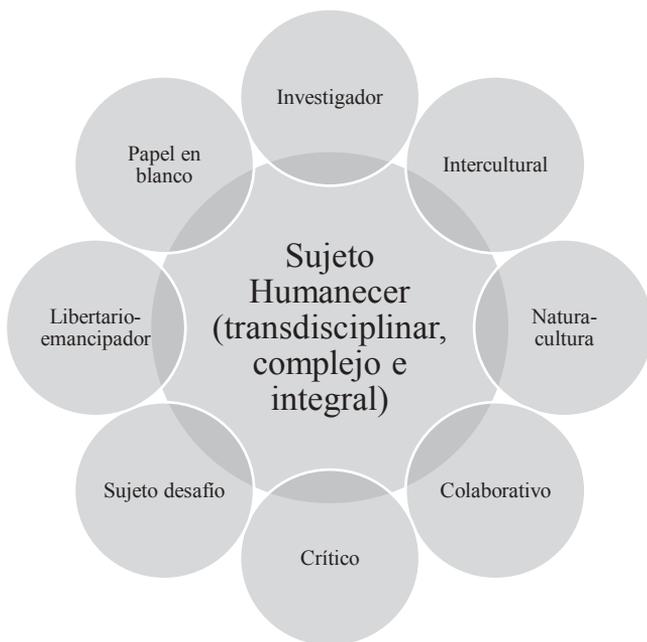
En suma es ser sujeto desafío, ser sujeto natura-cultura, que se asume como investigador intercultural colaborativo, libertario y crítico de su propio performance-formador, constructor de conocimiento epistémico de desarrollo de los campos del conocimiento clásicos y no clásicos.

Los componentes del ser sujeto Humanecer se articulan y se desdoblán en la siguiente tabla como matriz problemática:

**Tabla 3: Componentes del Ser sujeto de Humanecer**

<b>Ser Natura-cultura</b>	<b>Papel en blanco</b>
<b>Ser intercultural</b>	<b>Forma la comprensión</b>
<b>Ser condición humana</b>	<b>La ética del género humano</b>
<b>Ser con identidad terrenal e intercultural</b>	<b>Formar desde la alteridad</b>
<b>Forma con con-conciencia</b>	<b>Sujeto transcomplejo</b>
<b>Enfrentar las incertidumbres</b>	<b>Principio del ethos ecológico-humano</b>
<b>Sujeto investigador</b>	<b>Principio de direccionalidad ético-política</b>
<b>Construcción de un proyecto cultural</b>	<b>Sujeto sentido</b>
<b>Construcción de un ser-sujeto de humanidad</b>	<b>Sujeto lenguaje</b>
<b>Sujeto crítico y libertario; Sujeto desafío</b>	<b>Sujeto senti-pensante</b>
<b>Sujeto des-sujetado</b>	<b>Sujeto biológico cognitivo</b>
<b>Sujeto de la palabra</b>	<b>Sujeto investigador, intercultural y colaborativo</b>
<b>Sujeto potenciable-posible</b>	

Cualquier sujeto, en este caso el sujeto de Humanecer, es sujeto productivo de nuevas realidades, se ubica en la realidad como articulación entre producto productivo que constituye una relación de conocimiento, de esta manera se trata de potenciar el sujeto desde sus propios componentes, creando programas, como en este caso, el Modelo de Formación Humanecer, en el recorte de realidad en el que se encuentre desde el Sujeto Humanecer (Transcomplejo-transdisciplinar/complejo e integral).



**Diagrama 13: Sujeto Humanecer**

**CAPITULO 4:**  
*Problematizando*  
*Humanecer desde*  
*la práctica y*  
*desde la teoría*



*“Como todo conocimiento viviente,  
el conocimiento humano es el conocimiento de un individuo  
que es a la vez producto y productor  
de un proceso auto-(geno-feno-ego)-eco-re-organizador.”  
Morín (1999).*

---

## **Diagnóstico de reconstrucción**

El diagnóstico permite establecer una relación con la realidad para ubicar necesidades y un campo de acciones posibles, reconocer para reconocerse, desde las posibilidades objetivas e inéditas viables en el presente futuro, esto es que el momento del diagnóstico permite problematizar la realidad.

Como muestra de lo que se está siendo, de las palabras y las cosas, del significado de nuestros discursos, pensamientos y acciones, los ordenamientos sociales y los des-ordenamientos que son puestos en cuestión en el proceso mismo y cómo ello alude, desde el discurso-palabra diagnóstico, a la dimensión de lo político y lo epistémico en la medida en que ofrezca pistas sobre la constitución de sujetos y su conducción intelectual y moral.

Todo lo anterior, desde luego, ocurre en condiciones espacio-temporales, geopolíticas, culturales y particulares que marcan los límites de lo posible, pero de ninguna manera determinan lo que va a ocurrir. Así, lo contingente, en este caso la realidad desde el diagnóstico, en su tensión constitutiva con lo necesario, son las condiciones de posibilidad de la emergencia de estos nuevos discursos sobre la realidad y de estos nuevos sujetos que la promueven.

Para Saussure (1959), el signo, como entidad psíquica, alude a la relación entre el concepto y la imagen acústica; es una representación, una asociación, entre el concepto y la imagen. La relación que se establece entre ambos, como una totalidad, es lo que Saussure llamó signo lingüístico; es decir, al concepto con el significado y a la imagen acústica con el significante; y a la relación entre significado y significante, significación, esta relación aluda al nacer, y al contraer, exhalación hacia los demás.

El objeto nunca es simple, no es lo dado (Saavedra, 2015), es un dándose como fenómeno en pleno desarrollo, en tiempo-espacio como reflexividad sobre sí mismo, en el diagnóstico las exigencias teóricas se subordinan a las exigencias epistemológicas (Zemelman, 1989), por esto se produce una relación dialéctica entre el objeto que se quiere construir y

---

la realidad articulada como totalidad, en un primer momento como la base de construcción del objeto y en un segundo momento como apertura hacia la totalidad.

El conocimiento y la realidad son dos dimensiones que se plantean separadas, el primero busca apropiarse de la realidad, todo existe dentro del pensamiento, todo se construye, los objetos reales existen independientemente del conocimiento, pero el conocimiento es el que los vuelve de producto en producente, de sentido, el sujeto constructor es sujeto observador que modifica el objeto real al observar y construir.

Para la mediación y cuantificación de la realidad hay fundamentos ontológicos y teóricos, los primeros parten de que la realidad está en constante transformación, hay existencia de diferentes niveles de realidad, la realidad se observa no solo como relación sujeto-objeto sino también sujeto-sujeto observador, y que los ámbitos de sentido son parte de dicha realidad.

Ya que el movimiento de lo social resulta de la articulación entre estructuras, de sus diferentes niveles de abstracción, a descubrir en su eficiencia metodológica, las subjetividades de los seres sujetos como procesos de construir significados para la situación concreta, en donde interviene la cultura, pero en contextos estructurados y de acciones, por ende las acciones e interacciones con significado. La posibilidad del conocimiento de estos procesos no ignora la noción de mediación, mediación del lenguaje, del poder, de la teoría, de la subjetividad del investigador y de los investigados. Y a pesar de todo, el conocimiento tiene un pie en realidades que van más allá de los sujetos, objetivadas, a las cuales, los que hacen ciencia no pueden sino aproximarse sin alcanzarlos totalmente. Pero para escapar de una ciencia contemplativa, de la que simplemente se da cuenta de procesos por la observación, implicaría cambiar sus metas hacia una ciencia de la transformación de esa realidad por parte de los sujetos investigados, para esto dichos sujetos no deben simplemente aprender, sino ser parte del proceso de conocerse y transformarse a sí mismos (De la Garza, 1998, 9).

La realidad es mediada, ya que pertenece a lo humano y a la construcción del conocimiento que ha desarrollado, en la relación con la rea-

---

lidad existe a la vez una relación semiótica que atribuye contenido a los signos, además concurre una relación semántica que construye sistemas de signos relacionados entre sí para transformar, el signo es significativo porque está en movimiento de apropiación de la realidad desde el sujeto observador y mediador; la significación es una práctica social de comunicación e intercambio en colectivo-sociedad que sincretiza la práctica de apropiación-transformación de la naturaleza (Valdovinos, 2003) como natura-cultura, naturaleza de la naturaleza humana como praxis social.

La teoría es una de las mediaciones del dato, la otra es la realidad, la realidad como interpretación cotidiana no reflexiva y la realidad reflexivizada-pensada son totalidad dialéctica en permanente movimiento y transformación. La teoría contiene el dato como un momento de la propia construcción del conocimiento, es una dimensión como recorte de realidad del objeto en lo dado, el dato contiene teoría y dialécticamente la teoría surge de él.

La experiencia es conocimiento, ya que es la vivencia de la realidad por el sujeto deriva en conocimiento racional, realidad en sus diferentes niveles, el sujeto incorpora a su sistema este conocimiento, transforma las necesidades naturales en sociales, constituye la naturaleza de la naturaleza del hombre, la experiencia es conocimiento inmediato, intuitivo y es teoría como posibilidad, la experiencia transita hacia la teoría porque la enriquece, le da sentido y axiología, las determinaciones cualitativas y cuantitativas de los datos, son inseparables (Valdovinos, 2003), el bucle recursivo intensidad-extensidad es la siguiente manifestación del dato, los momentos cualitativo y cuantitativo, en las investigaciones del siglo XXI, se articulan, se complementan aunque son en sentido rígido opuestos, en sentido complejo son un holón parte-todo de la propia realidad y del propio proceso de investigación.

El diagnóstico desde el marco normativo señala que la realidad consiste en hechos y eventos relevantes que son identificados mediante conceptos, supuestos teóricos y variables, este tipo de diagnóstico resulta ser una descripción sin relación con el objeto de conocimiento ni con la realidad y sus dimensiones, ya que a esta la parcializa y le da una explicación objetivizada, desde donde se olvida la relación entre teoría y datos, olvi-

---

dando que la teoría sólo puede evaluarse desde la teoría misma y que teoría y datos no son otra cosa que una misma unidad teórica (Saavedra, 2015).

En la lógica de una racionalidad con apertura de pensamiento que transita desde la crítica hacia la complejidad y la transdisciplina, en vez de una lógica clásica y parametral, se utiliza una lógica no clásica y de segundo orden, para desde ahí partir hacia el diagnóstico reconstructivo como una necesidad de construir proyectos sistémico-sociales para buscar opciones viables.

En la lógica clásica y parametral se ocupa definir un tema o problema a investigar, en esta idea se hace un listado con posibilidad a investigarse, luego se jerarquiza de acuerdo a la magnitud, trascendencia, vulnerabilidad y factibilidad, en contra parte en una investigación de corte crítico, como lo es Humanecer, el sujeto crea su propia historicidad desde la utopía que se tiene acerca del recorte de realidad en el que se encuentra (Reyes, 2003).

En el corte paramétrico se define el problema de investigación de tal forma que ayude a establecer un diagnóstico para detectar problemas concretos y proponer planes y programas de acción; en cambio en la dialéctica constructiva el problema es el punto de partida que permite la apertura de un campo problemático, que permite realizar un diagnóstico de reconstrucción que va en función de la realidad vivida y experimentada para transformarla (Reyes, 2003).

En el enfoque paramétrico el investigador adelanta la hipótesis preliminar con posibilidades de comprobarse, en la dialéctica se construye una visión de futuro desde el sujeto como forma de apropiación del presente, sin dejar de lado lo ya construido.

El campo problemático va de lo determinado para visualizar lo indeterminado, llevando a cabo una delimitación de la problemática y se va hacia el *indicatum*, o profundización del indicador de algo, se hace uso de un análisis de contenido para valorar el campo de opciones, de rompimiento, de transgresión de límites para incluir otras formas distintas de pensar y de pensarse en el multidiverso mundo.

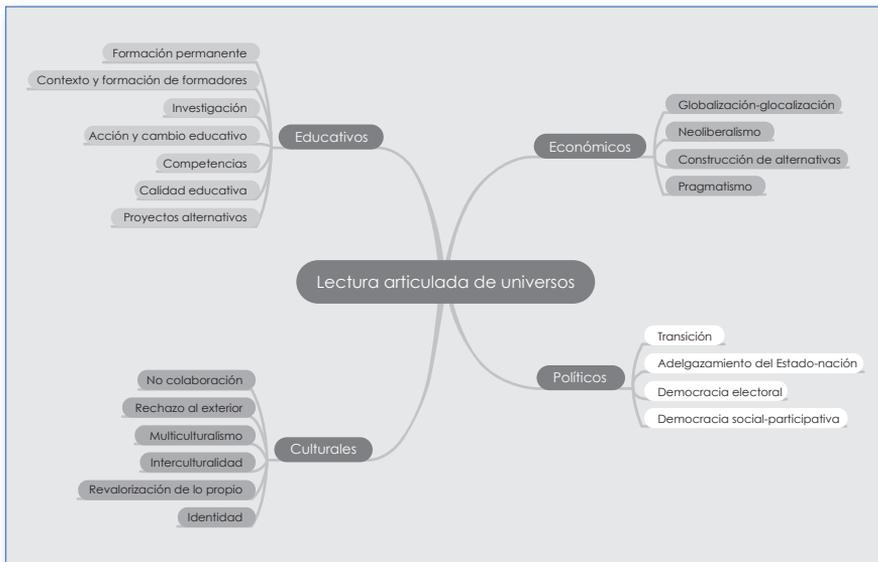
---

Los criterios metodológicos del diagnóstico de reconstrucción cumplen dos funciones, por un lado, exigir objetividad y por otro destacar el modo en que opera la realidad (Saavedra, 2015); no hay método o camino único, pero existen los siguientes criterios:

- a. La definición del problema eje. Para la reconstrucción articulada que puede surgir de las necesidades o demandas del sujeto social y la realidad objeto de su praxis (Saavedra, 2015). En el caso de la investigación presente es lo educativo, en la dimensión de la formación de formadores, con la puesta en marcha del modelo de formación Humanecer, esta necesidad es el eje vertebrador desde donde se articulan los conceptos ordenadores, para relacionar los niveles articulados de realidad, los cuales son: la economía, la política, lo educativo y lo social.
- b. La delimitación de la problemática. Es la apertura hacia lo real, lo experiencial y la problematización de los condicionamientos, es una delimitación que resulta del conjunto de relaciones posibles (Saavedra, 2015), red de relaciones articuladas entre niveles, en función del problema eje, se realiza una transformación de las relaciones en observables y la reconstrucción articulada del significado de la propia observación desde el sujeto observador. En el caso del modelo Humanecer con preguntas como ¿Qué se necesita para que la formación sea útil y forme un sujeto crítico y dialógico? o ¿Qué se necesita para que la formación de formadores tenga éxito y forme sujetos integrales? o ¿Cómo lograr el diálogo de saberes para impulsar la innovación y la creatividad?
- c. Definición de observables. Sirven para transformar el conjunto de las relaciones-articulaciones del problema eje en recortes de realidad como observables empíricas articulables (Saavedra, 2015). Con la especificación del contenido se obtiene el dato del significado concreto en la realidad, no el teórico. Para la investigación se utiliza insumos como lo integral (Wilber, 1999), lo transcomplejo (González, 2005), el constructivismo radical (Glaserfeld, 1993), la formación en la concientización y la libertad (Freire, 1999), la convergencia cognitiva (Moreno, 2014).
- d. Determinación de los puntos de articulación. Se selecciona articulando el problema eje, delimitando la problemática y definiendo las observables; mediante el análisis del contenido de cada universo de observables, se realiza una lectura articulada de universos, para especificar el contenido con-

creto de cada uno de ellos. Desde una primera mirada se puede observar lo siguiente, donde cada uno de los componentes se articula en la lectura de universos dentro del modelo Humanacer.

Desde este proceso de lectura articulada de universos, se elaboran interrogantes, lo que permite reflexivizar y profundizar la articulación entre las observables, en una investigación como ésta de enfoque dialéctico constructivo y transdisciplinar la reconstrucción articulada es más útil que la hipótesis porque toma en cuenta los asuntos, su relación-articulación, al analizar la realidad no como una línea parametral, sino como un línea de opciones (Valdovinos, 2003), opción de opciones articuladas en la propia reconstrucción.



**Diagrama 14: Lectura articulada de universos de Humanacer, perspectiva de Maslow (1970)**

El diagnóstico de reconstrucción tiene tres momentos, el primero es la determinación de la base o reconstrucción gnoseológica de la realidad, el segundo es la delimitación del campo de posibilidades y el tercero es la

determinación de alternativas de opciones como viabilidad de lo potencial. El objetivo es que la red de redes de conocimientos experienciales y teóricos recuperen lo específico concreto y las alternativas de intervención-modificación de la realidad.

El primer momento que es la determinación de la base o reconstrucción gnoseológica de la realidad, se trata de trabajar con los indicadores que va dando cada teoría que se revise (Valdovinos, 2003), a partir de los *indicatum* o realidad reconstruida, respetando la especificidad de cada proceso, la relación se puede dar desde lo teórico o desde lo empírico, los indicadores se derivan de lo potencial de la realidad, en este caso la mediación entre niveles y momentos de la realidad para la construcción del modelo de formación Humanecer, al definir su situación de especificidad y su relación articulada con el contexto, en donde se efectúa la investigación que es en la parte Noroccidente del estado de Michoacán en las sedes de la Universidad de Santander (UNISANT) y de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) Unidad 162 de Zamora.

El segundo momento que es la delimitación del campo de posibilidades como opciones que se abren, las cuales se trabajan con indicadores, que como conexiones conceptuales de la realidad, a partir de estrategias de coyunturas, contradicciones y complementariedades de las fuerzas sociales del contexto, esto ayuda a que el investigador plantee las metas desde el propio campo, ya que estas emergen de un proceso articulador entre niveles, espacios-tiempos y momentos de la realidad dando cuenta del carácter de sujeto observador-investigador que modifica la realidad al observarla dando cuenta de la complejidad de la estructura y la participación protagónica de los sujetos.

El tercer momento es la reconstrucción de campos de posibilidades donde se recuperan las potencialidades de la situación en sí, considerando el movimiento de articulación sujetos observadores-estructura-realidad. También hay que recuperar los significados que adopten los indicadores (Valdovinos, 2003).

De los sujetos: base social (ocupación, edad, sexo, color, estado civil, escolaridad), de la política (participación en sindicatos, asociaciones, partidos).

---

El indicar, significa nombrar algo, indicador de algo, el *indicatum* de ese indicador, es lo que subyace, es lo que no se ve, hay que zambullirse para ver el iceberg, no solo la punta. En la construcción de problemas, no hay que dejarse guiar solo por la simple observación, ni dejarse llevar de manera acrítica por la información se requiere no confundir el problema con el objeto, es saber encontrar la pertinencia histórica del conocimiento, donde se da cuenta de la especificidad como recorte de realidad en contextos complejos de relaciones múltiples y en distintos tiempos (Zemelman, 2009).

## **Determinación de los puntos de articulación**

Al hacer un ejercicio de articulación, el cual no agota las posibilidades de la misma, al realizar la articulación de los universos, se determinan los puntos de entretejido, su significado, la significación del propio significado de manera concreta, los conceptos-categorías, sus observables y su potenciación.

En la relación de conocimiento se debe de recuperar lo específico concreto y las alternativas de intervención en la realidad (Zemelman, 1996), para la articulación no hay un anclaje parametral, se puede iniciar por cualquiera de los momentos, puede ser desde el *indicatum* o realidad a reconstruir, desde la determinación de la base o reconstrucción gnoseológica de la realidad, después se delimita el campo de posibilidades donde los indicadores son los nodos articuladores, para después reconstruir el campo de posibilidades recuperando lo potencial de la situación dada en lo dándose, desde donde se recuperan los significados que adopten los indicadores y se toman en cuenta las posibilidades del sujeto transcomplejo e integral, sujeto de Humanecer como sujeto intra-personal y social como proyecto, como modelo, como potencialidad.

El diagnóstico de reconstrucción genera un campo múltiple de observación que al ser observado se modifica y se incluye, es una aproximación a la determinación de lo específico, dejando de lado la teoría, porque la realidad está en movimiento, está movilización de la realidad potencia que el investigador reconstruya la realidad, como también la teoría al reflexivlizar como un bucle recursivo, entre realidad, relación de la praxis,

---

realidad de los sujetos desde lo intra-personal y social con la estructura, de ahí nace la estrategia (Valdovinos, 2003).

Las técnicas utilizadas para la operación del diagnóstico reconstruido fueron las de tipo mixto, es decir la articulación-complementariedad de lo cualitativo y cuantitativo, una de las formas más apropiadas para problematizar esta dimensión y articulación, es la de análisis de contenido que como metodología tiene un fin deductivo, pero a la vez descriptivo, es decir es una técnica de carácter hermenéutico.

Con los modelos de análisis de la realidad se trata de acercarse a ella, develarla, conocerla para transformarla, es ser sujeto observador que modifica la realidad al observarla, es ver lo que hay, lo que existe en cuanto a tal, en dónde ésta como tiempo espacio corpuscular-ondulatorio, las relaciones entre los hechos, fenómenos y situaciones que se dan en la propia realidad. Hay también un saber, más aún un diálogo de saberes, es saber dónde está situado el sujeto de la investigación, a dónde va y cómo lo logrará (Valdovinos, 2003).

Las técnicas lógico semánticas se despliegan en tres categorías: análisis temático, que considera la presencia de términos o conceptos sin articulación de las relaciones entre ellos; el análisis semántico que defina cierta estructura significativa de relación y considera todas las ocurrencias que concuerden con la propia estructura; el análisis de redes centrado en la co-presencia de pares de componentes, análisis de concurrencia, mapas semánticos, red de relaciones y cohesión textual (Saavedra, 2015).

Este tipo de técnicas se utilizaron de manera mixta en el diagnóstico de reconstrucción, ya que va del dato cuantitativo hacia el cualitativo, es decir la escala diferencial semántico que se usó da la posibilidad de esto, el análisis de contenido, las técnicas lógico-semánticas exigen una lectura preliminar del discurso y del texto con el fin de develar el supuesto teórico, descubrir nuevas relaciones, sin preestablecerlas, es análisis del discurso de manera sincrónica y diacrónica, ya que en un código se entremezclan múltiples relaciones y subcódigos, en un categoría hay muchas subcategorías (Saavedra, 2015), complejizando con esto el propio sentido del signifiicante y de la significación del mensaje.

---

## **Áreas nodales y movimiento de la realidad en la delimitación del campo de posibilidades**

Al delimitar el campo de posibilidades, se determinan las metas, se considera la aprehensión del objeto y de su posible desplazamiento de la problematización empírica, en este proceso se parte de buscar en cada área nodal la articulación con la realidad, pero también cómo influye en la consolidación del objeto de conocimiento.

Se trata que, partiendo del pensamiento categorial, se pueda desplegar las áreas nodales para que, en base a un diálogo de saberes éste como la base de la ciencia no clásica o ciencias de la complejidad, ayude a consolidar ejercicio epistémico reflexivo desde lo empírico. El pensamiento no produce lo real, sino que hay que crear categorías abstractas que den cuenta de la realidad y sus interconexiones con la totalidad, que es producto del pensamiento.

Zemelman explica de manera suficiente esto:

En esta dirección es correcto afirmar que cualquier ofensiva teórico-ideológica en América Latina necesita ser a la vez una ofensiva de carácter epistemológico. No es concebible entender el debate epistemológico acerca de la construcción del conocimiento y las batallas que se den entre escuelas de formas de pensamiento, independientemente de lo que significa dar batallas de carácter político-ideológico, ya que a aquel debate concierne la superación de los errores cometidos en interpretaciones que han permitido revivir proyectos conservadores, los cuales han desconcertado a los intelectuales (1996, 27).

Con esta idea, la forma de abordaje de las áreas nodales de la realidad pasa por entender el espacio geoestratégico en el que se encuentra la propia realidad, es desdoblar el movimiento macro de la realidad, que en esta investigación parte desde una mirada crítica, desde un debate epistémico entre las coordenadas histórico-sociales, políticas, desdoblado una visión dialéctica sobre las relaciones sociales de explotación y complementariedad, el colonialismo y la construcción de resistencias de identidad, las luchas por la democracia y el desarrollo de lo humano.

Se trata de buscar las aristas para resolver o buscar alternativas a la crisis sistémica que hay en el siglo XXI, descifrar las relaciones de poder y lo que esto implica en la variabilidad de la responsabilidad de las consecuencias estructurales, de las decisiones u omisiones, tomadas por los centros estratégicos del poder económico político en la globalización.

La globalización es un camino con varias aristas, entre ellas hay algunos tránsitos hacia la propia trascendencia de la humanidad, desde su propio origen y axiología, en este debate epistémico se busca la necesidad de un mundo alternativo al neoliberalismo, esto implica construir conocimiento donde el saber sea democrático, para repensar las neurociencias, las tecno-ciencias y las ciencias de la complejidad (González Casanova , 2015).

Las nuevas ciencias aumentaron las posibilidades de operaciones estratégicas defensivas y ofensivas de los grandes complejos, corporaciones y potencias mundiales. El llamado triunfo global del capitalismo, en su etapa actual, es en gran medida atribuido al desarrollo de estas nuevas ciencias, consolidándolo como un sistema dinámico cambiante, adaptable, mutable, el cual no se puede encasillar en un modelo o forma de abordaje, el capitalismo ha demostrado a lo largo de su corta historia su capacidad dialéctica de involución-evolución, en esta mutación que está en ciernes de un nuevo orden mundial o imperio mundial, de colonias regionales y empresariales conocida como “neoliberalismo”, como “globalización”, y como “neocolonialismo” o “poscolonialismo” (González Casanova, 2015).

Esta mutación del capitalismo se maneja a través del sistema de necesidades, todas las políticas públicas se difunden a través del financiamiento y reproducción de los órdenes establecidos, ya sean virtuales o materiales, desde una lógica del orden clásico, todo esto cruza y debilita la capacidad del individuo de soñar, de desenvolverse, de potenciar, potenciando el futuro.

La posibilidad de una alternativa democrática, donde se recoja la experiencia liberadora de la condición humana, eje para romper la explotación y articular proyectos emancipadores, pasa por pensar desde lo propio, desde lo que se es concretamente, desde los contextos históricos, es recuperar la historia, más aún recuperar el sujeto, de-construir el sujeto en

---

sujeto observador no como sujeto-individuo sino como sujeto articulación unicidad-colectividad, ser sujeto capaz de recuperar la subjetividad, desde la imaginación, la intuición y el sentido de realidad que significa pensar el presente con apetencia de futuro (Zemelman, 2011).

Pensar el presente con apetencia de futuro es asumir la necesidad de conocer-reconocer las nuevas ciencias, de apropiarse de ellas, del conjunto de conocimientos que pueden ser útiles a las fuerzas alternativas para defenderse del sistema dominante, construir democracia y poder alternativo con justicia social, se requiere dominar la lógica no clásica y la técnica mutable con la que se mueven las ciencias de la complejidad y la globalización, para utilizarlas y adaptarlas a un proyecto libertador de transformación social.

Pensar el presente, pensarse en la realidad, pasa por pensarse sujeto, el ser sujeto observador representa un posicionamiento epistemológico, una ideología, una problemática ideológica, que obstaculiza y hace posible la construcción de un objeto de conocimiento.

La construcción de un objeto de conocimiento genera interrogantes que cuestionan el *status* ontológico del sujeto. Ideología y realidad se funden en la construcción de una epistemología rupturista, donde el sujeto se concibe como un producto y un productor de la realidad (Martínez Escárcega, 2011). Al final de cuentas, el ser sujeto observador, sujeto unicidad-colectividad termina siendo una mediación empírica entre las determinantes históricas y sociales que lo producen y entre la construcción del objeto de conocimiento que su actividad hace posible. El ser sujeto observador en el objeto de conocimiento encuentra de forma dialéctica su destrucción y su realización al mismo tiempo, constituir y deconstituir la realidad.

## **Desplazamiento de la problematización empírica des- de las articulaciones micro y macroestructurales**

Para reconstruir el objeto de conocimiento desde la problematización empírica, se ocupa hablar de un desplazamiento de la problemática empírica, al desplazar el objeto de conocimiento, se realiza no solo un cambio

---

de perspectiva, sino una mutación, ya que el formar en el formándose el propio objeto se deforma y realiza un desplazamiento epistemológico, que hace posible un nuevo objeto de construcción de conocimiento; más aún, no es un simple cambio de perspectiva del objeto, es un desplazamiento epistemológico que hace posible la mutación de la problematización empírica para la reconstrucción del objeto de conocimiento.

Esta mutación y desplazamiento de la problematización empírica es la construcción de un nuevo objeto de conocimiento, entonces pasa de ser una propuesta de transformación educativa desde la transcomplejidad y la integralidad a mutarse, reconstruirse y desplazarse hacia el modelo de formación de formadores Humanecer, como florecer en la inhalación-exhalación del ser sujeto de la transcomplejidad e integralidad, este desplazamiento es la esperanza de una transformación radical como una contra-lógica rupturista y un racionalismo rebelde (Martínez Escárcega, 2011).

Este desplazamiento de la problemática empírica se entreteje en el propio movimiento de la realidad, sus componentes y niveles, transitando entre lo macro, lo micro, por eso se trata relacionar este continuo, entre lo cultural, lo económico, lo político y lo social, al realizar el desplazamiento se toma en cuenta las mediaciones, los contenidos, las observables y los instrumentos que le aportan a la reconstrucción desde lo empírico del objeto de conocimiento.

En cuanto a la cultura se parte desde la categorización de diversidad cultural e identidad cultural; además de cultura y formación docente, como opciones posibles en cuanto a la noción de cultura, para determinar una de las nociones primordiales de la investigación la formación y la humanidad en busca de humanecer.

El nodo socio-histórico tiene en su esencia la construcción del ser-sujeto, desde la transcomplejidad y la integralidad, que se desenvuelve desde la investigación, sobre todo en la formación de formadores y en su profesionalización docente, articula este nodo el propio modelo de formación.

Lo temática económica no puede quedar al margen, en la propia visión de la globalización desde lo macroestructural y la glocalización desde

---

lo microestructural, es necesario replantear el modelo a desenvolver ya que no puede estar aislado al propio movimiento de la realidad, es necesario que el modelo Humanecer profesionalice y humanice desde una perspectiva sentí-pensante lo cual ayuda a comprender y hacer explícito los diversos fenómenos sociales que se dan dentro del modelo y de la propia investigación.

La jurídico-política permitió considerar la legislación y las normas tanto a nivel global, nacional como específicamente en las instituciones donde se desarrolló el proyecto de transformación educativa, considerando la legislatura en materia educativa, las reformas, en el caso de México la Reforma Integral a la Educación Básica (RIEB) como motor de las mismas, el Servicio Profesional Docente como regulador de la situación laboral del magisterio, para observar las posibilidades de desenvolvimiento del modelo tanto dentro de la propia reforma como de manera alternativa a ella.

Los nodos temáticos se articulan en la aprehensión del objeto de conocimiento (2003), como un nodo articulador, es decir un nodo de nodos, en relación con el problema eje este nodo de nodos quedó definido de la siguiente manera ¿Qué modelo de formación de formadores es necesario para la transformación educativa acorde a las tendencias del Siglo XXI de innovación e investigación, en función de que se priorice desde la transcomplejidad e integralidad para humanecer?

La delimitación de la problemática se refiere tanto a la problematización empírica como a la problematización teórica, utilizando como técnica el análisis de contenido, dando a conocer las siguientes matrices problemáticas desde la problemática empírica y su desplazamiento hacia los niveles y componentes de la realidad, incluyendo y valorando de manera hologramática y en bucle las mediaciones, contenidos, temáticas, nodos, observables e instrumentos del momento de problematización empírica de la investigación, quedando de la siguiente manera:

**DESPLAZAMIENTO DE LA PROBLEMATIZACIÓN** ¿Qué modelo de formación de formadores es necesario para la transformación educativa acorde a las tendencias del siglo XXI de innovación e investigación, en función de que se priorice desde la transcomplejidad e integralidad para humanecer?

---

#### 4.A ECONOMÍA Y EL MODELO DE FORMACIÓN

##### 4.A1 ECONOMÍA Y EL SER SUJETO

##### 4.A3 ECONOMÍA Y PRINCIPIOS EDUCATIVOS

**Tabla 4: Articulaciones micro y macroestructurales, en lo económico**

MEDIACIONES	CONTENIDOS	OBSERVABLES	INSTRUMENTOS
A Valores organizacionales del Modelo	¿Qué tipo de valores bioéticos son necesarios desenvolver desde el modelo de formación que permita un desarrollo desde lo glocal hacia lo global?	Colectivo transdisciplinario de investigación Humanecer	Análisis de contenido (Atlas.ti)
A1 Desarrollo del ser sujeto y los cuatro cuadrantes	¿Desde qué referencia se puede considerar al ser sujeto de la resistencia y experiencia concreta que permita visualizar al formador integral?	Maestranter de UNISAN y UPN	Escala diferencial semántico (SPSS)
A3 Desarrollo de la conciencia	¿Cómo desenvolver una conciencia planetaria que busque el bien común y el desarrollo bioético desde el modelo Humanecer?	Siete saberes (Morín, 2000)  Autopoiésis (Maturana y Varela, 2003)	Análisis de contenido (Atlas.ti)

**DESPLAZAMIENTO DE LA PROBLEMATIZACIÓN** ¿Qué modelo de formación de formadores es necesario para la transformación educativa acorde a las tendencias del siglo XXI de innovación e investigación, en función de que se priorice desde la transcomplejidad e integralidad para humanecer?

#### 3.A CULTURA Y MODELO DE FORMACIÓN

##### 3.A1 CULTURA Y SER SUJETO

## 3.A2 CULTURA Y AMBIENTES DE APRENDIZAJE

**Tabla 5: Articulaciones micro y macroestructurales, en lo cultural**

MEDIACIONES	CONTENIDOS	OBSERVABLES	INSTRUMENTOS
A Nodos inter y transdisciplinarios del modelo	¿Qué tipo de nodos inter y transdisciplinarios son necesarios para potenciar el modelo Humanecer desde la interculturalidad y la multiculturalidad?	Colectivo transdisciplinario de Investigación Humanecer	Análisis de contenido (Atlas.ti)
A1 Desarrollo de los campos de conocimiento	¿Qué tipo de saberes se desarrollan desde la identidad cultural y planetaria para potenciar los campos del conocimiento dentro de Humanecer?	Teoría integral (Wiber, 1999)  Siete saberes (Morin, 2000)  Convergencia cognitiva (Moreno, 2014)	Análisis de contenido (Atlas.ti)
A2 Constructivismo radical	¿Cómo desenvolver la construcción del conocimiento desde el sentí-pensar y dar cuenta de ello en Humanecer?	Maestranter de UNISAN y UPN	Escala diferencial semántico (SPSS)

DESPLAZAMIENTO DE LA PROBLEMÁTIZACIÓN ¿Qué modelo de formación de formadores es necesario para la transformación educativa acorde a las tendencias del siglo XXI de innovación e investigación, en función de que se priorice desde la transcomplejidad e integralidad para humanecer?

## 2.A SOCIEDAD Y MODELO DE FORMACIÓN

## 2.A2 SOCIEDAD Y AMBIENTES DE APRENDIZAJE

## 2.A3 SOCIEDAD Y LOS PRINCIPIOS EDUCATIVOS

**Tabla 6: Articulaciones entre lo micro y macroestructural, en lo social**

MEDIACIONES	CONTENIDOS	OBSERVABLES	INSTRUMENTOS
A Estrategia didáctica del Modelo	¿Qué tipo de estrategia didáctica se potencia desde la transcomplejidad y la integralidad desde el modelo Humanecer?	Maestranter de UNISAN y UPN	Escala diferencial semántico (SPSS)
A2 Aprendizajes significativos del Modelo	¿Cómo entretrejer los aprendizajes significativos del modelo Humanecer con las necesidades de la formación de formadores?	Maestranter de UNISAN y UPN	Escala diferencial semántico (SPSS)
A3 Desarrollo de la comprensión desde humanecer	¿Desde qué visión de comprensión de la natura-cultura se hace necesario para desarrollar el carácter bioético de humanecer?	Colectivo transdisciplinario de investigación Humanecer	Análisis de contenido (Atlas.ti)

DESPLAZAMIENTO DE LA PROBLEMATIZACIÓN ¿Qué modelo de formación de formadores es necesario para la transformación educativa acorde a las tendencias del siglo XXI de innovación e investigación, en función de que se priorice desde la transcomplejidad e integralidad para humanecer?

1.A POLÍTICA Y MODELO DE FORMACIÓN

1.A1 POLÍTICA Y SER SUJETO

1.A2 POLÍTICA Y PRINCIPIOS EDUCATIVOS

**Tabla 7: articulaciones entre lo micro y lo macroestructural en lo político**

MEDIACIONES	CONTENIDOS	OBSERVABLES	INSTRUMENTOS
A Nodos inter y transdisciplinarios del modelo	¿Cómo articular los nodos inter y transdisciplinarios del modelo Humanecer con las propuestas alternativas de transformación educativa?	Pedagogía crítica (McLaren, 2003)  Pedagogía de la ternura (Turner, 2005)  Pedagogía de la diversidad (Dos Santos, 2010)  Pedagogía para la liberación (Freire, 2000)	Análisis de contenido (Atlas.ti)
A1 Desarrollo del ser-sujeto de la transcomplejidad e integralidad	¿Cómo articular las políticas públicas del país con la propuesta de ser-sujeto de la transcomplejidad e integralidad del modelo?	Maestranzas de UNISAN y UPN	Escala diferencial semántico (SPSS)
A2 Desarrollo del principio ético-político	¿Desde qué principios ético-políticos se puede desarrollar la democracia participativa para Humanecer?	Colectivo transdisciplinario de investigación Humanecer	Análisis de contenido (Atlas.ti)

Desde el desplazamiento de la problematización empírica al articular el movimiento macroestructural con el objeto de conocimiento se aprecia la relación existente, dando cuenta de que lo micro y lo macro se entretajan, en un continuo indagar sobre la posibilidad del análisis de contenido, con la herramienta tecnológica del Atlas.ti que ayuda como un instrumento que recupera información, lo cual permitió un diálogo de saberes entre lo macro y lo micro estructural sobre las opciones en las cuales se moviliza el objeto de conocimiento, en este caso el modelo de formación Humanecer.

En la matriz como espacio de desplazamiento de la problematización, se tiene como una necesidad la integración de las observables, que

permiten un análisis más profundo para recuperar insumos potenciables, los contenidos se articulan junto con las observables para la formación del objeto de conocimiento.

Las mediaciones cumplen la función de acceder a la información como performación y formación a la misma vez, estos espacios, personas, sujetos, objetos, son los que permiten articular el objeto con el ser sujeto a construir dentro de la formación, ya que desenvuelven las prácticas docentes, los roles del formador, los espacios de la formación, el diálogo de saberes, la colaboración entre los mismos, convirtiendo el proceso en construcción de conocimiento desde el ser sujeto observador que modifica con la mediación entre su observación y lo observado, el recorte de realidad en que ésta siendo.

Los contenidos se encontraron a manera de necesidades, preocupaciones y desplazamiento de la problematización empírica en la investigación, siendo así el nodo de articulación de manera hologramática y en bucle recursivo en la consolidación del modelo de formación de formadores.

Este desplazamiento de la problematización empírica se articula a las preocupaciones investigativas del objeto de conocimiento, pero además como un nodo se entreteje con la realidad, sus componentes y niveles, la cual se presenta a continuación:

- Nodo temático economía, referida al proceso de reproducción material mediante el cual se transforman las relaciones sociales y se crean otras (Zemelman, 1997); se trata entonces que desde la perspectiva económica el reto que tiene la formación es generar recursos humanos para elevar la competitividad y la productividad nacional, e integrar al país a la economía mundial y a la globalidad sociocultural, pero esto también implica una toma de conciencia e identidad planetaria desde la propia natura cultura del ser sujeto de Humanecer.
- Nodo temático política, se define como el conjunto de prácticas mediante las cuales se resuelve la dirección y ritmo de transformación que asume el desarrollo socio-histórico (Zemelman, 1997); se consideran las mediaciones entre lo micro y lo macro estructural, el for-

mador desde Humanecer no puede, no debe permanecer pasivo ante los acontecimientos mundiales, debe tener una participación activa en la construcción y desarrollo de un mundo nuevo, sin perder de vista sus peculiaridades culturales.

- Nodo temático cultura, es el constante y complejo proceso por el que se crean, recrean y comparten significados-significantes como elementos productores y reproductores de manera sistémica de los valores, además de las relaciones entre el saber y el poder, la cultura es contenido y es forma a la vez, se trata entonces de que la formación está obligada a propiciar una conciencia y una actitud para que las personas armonicen sus relaciones con la naturaleza, dentro de un marco de respeto por la diversidad cultural, la diversidad social y la diversidad étnica, con sentido de responsabilidad respecto a las necesidades de las futuras generaciones.
- Nodo temático sociedad, es una articulación entre el ser sujeto social y su visión de futuro de la realidad en que se encuentra, es la perspectiva social, formar desde el nodo de lo social significa que la educación debe volver a ser un instrumento eficaz para cerrar las brechas entre clases sociales, y ofrecer atención focalizada a distintos niveles de demanda social, garantizar la permanencia y pertinencia con las exigencias de un nuevo paradigma desde el modelo Humanecer.

## **Desplazamiento de la problemática teórica de Humanecer**

Para hablar de problematización, pasa por dialogar primero de teoría que deviene de observar, su origen es *theo* divinidad, es conceptualización, es idear, modelo del universo, forma de organizar el pensamiento, conjunto de constructos para explicar y predecir (Chile, 2011), es un pensamiento con contenidos y que hace afirmaciones de la realidad como dimensiones del propio pensar, es buscar ir hacia lo gnoseología (Zemelman, 2002). La *Theoria* científica como límites de explicación, como campos de explicación, como objeto de conocimiento.

---

La investigación dialéctica, transdisciplinaria y constructiva, no usa el marco teórico, sino su desplazamiento: la problematización; el marco teórico es lo dado, deviene del conjunto de teorías, es una construcción detallada, pero cerrada, de constructos que se utilizan en la investigación, encuadrada, clásica, de primer orden, paramétrica.

Es por esto que en este enfoque investigativo dialéctico se busca desplazar, tender puentes, problematizar, este alejamiento como problematización deviene de problema que es *pro* ir delante, *ballien* arrojar, accionar, problematizar convertir en acción (Chile, 2011), en la acción de abrir el pensamiento, de establecer relaciones de conocimiento.

En este momento se busca-encuentra la producción de conocimiento, lo cual amerita ejercicios de distanciamiento “[...] leer lo teórico desde fuera de lo teórico” (Zemelman, 1998); es colocarse en los límites de lo que se conoce o cree conocerse.

Este distanciamiento es en sí la problematización, que consiste en un ejercicio epistémico desde el cual se asume que la realidad, no como un producto terminado, sino como algo que se conforma de procesos vivos y articulados con diferentes temporalidades, que si bien se captan como productos históricos en el momento de su lectura, también se saben productores de más historia, donde habita lo potencial, que demanda una lectura crítica y pertinente para su direccionalidad.

Problematizar exige ciertas cualidades epistémicas como el asombro, la duda, la esperanza, la necesidad, que contravienen la tendencia formativa de leer la realidad como causa-efecto. Al mismo tiempo se pregunta, se profundiza en los sentidos de eso que inquieta hasta descubrir lo contenido en ella. Problematizar conlleva construir preguntas, se despliegan esfuerzos de búsqueda, de relacionarse de manera distinta con la teoría usándola más para leer y ver más realidad, y no sólo para explicar, cerrando las ideas pues estimula un razonamiento que no quede atrapado en los conocimientos ya codificados, que al ser conscientes, se tiene la opción de distanciarse de ellos, así como de la realidad observada.

Al problematizar de manera teórica, al desplazar-alejar se necesita tener conciencia, buscar ser-conciencia, de los significados que se usan, y conscientes de lo que permiten mirar y pensar, también se ocupa sensibilidad para observar a zonas de realidad que no son captadas por ellos, por ser realidades inéditas, en penumbra, que podrán tener el foco de la atención desde otros significados más pertinentes.

En la problematización teórica, la teoría necesita un uso epistémico, tornarse en instrumento conceptual, sin contenido preciso, que permita reconocer diversidades posibles de significación. Usar la teoría para pensar, pensarse en y para el mundo, es abrir la realidad dada, ayudando a distanciarse de lo que se conoce para no reducirlo a una visión esquemática y simplista, es ir hacia el ángulo de lo dándose.

La conciencia de la teoría ayuda a reconocer nuevas relaciones para construir el objeto de investigación, pues se usan conceptos más vivos, con la fuerza para adentrarse por lo dado y vislumbrar zonas aún indeterminadas y potenciales, en lo dándose.

## **Desplazamiento de la problematización teórica desde el pensamiento categorial**

Cuando se plantea una propuesta investigativa desde otra mirada, en su propio proceso del dándose, a partir de la visión del desplazamiento de la problematización desde el pensamiento categorial, se entiende entonces a la realidad, sus niveles y componentes, pensada desde el movimiento (Zemelman, 1992), desde la movilización, el fluir del ser en proceso de imaginar, rediseñar el mundo, en ese sentido cualquier límite conceptual trae consigo una doble condición, ser producto y producente.

La realidad desde la mirada del multidiverso-mundo-cosmos articulado con las cosmovisiones comunitarias-glocalizadas, se desplaza hacia un plano más amplio e inclusivo, de forma abierta a otras posibilidades de razonamiento, a otras formas de *ethos-pathos*, personalidad-sentimiento, es por esto que se requiere de la criticidad y de la historicidad para poder hacer emerger el mundo que se vive hacia otros mundos, el otro tipo de racionalidad emergente.

---

En el pensamiento categorial, es decir pensar lo que se piensa, el conocer del conocer, se requiere el rescate de la totalidad como categoría epistemológica (Saavedra, 2001) pero también el rescate de la articulación de filosofía y política con la epistemología (Gramsci, 1933), como un todo, como un bloque histórico, aún más la totalidad, bloque histórico, como el proceso de disrupción de la dialéctica como fuente de evolución-intravolución del pensamiento humano, para desde ahí construir objetos de conocimiento recuperando la riqueza dinámica de la realidad.

El pensamiento categorial y la problematización teórica, desde su propio desplazamiento, rompen con los estancos teóricos, con la teoría atrapada, encarcelada, petrificada y parcelada; para buscar pensar más allá de lo pensado, para regresar a una reflexión interna en torno al objeto de conocimiento, en este caso el modelo de formación Humanecer.

La teoría se vuelve significativa en la medida que sus contenidos sean viables en una realidad concreta y en una práctica concreta, es cuando la teoría encarcelada se libera y se convierte en praxis, no sólo como articulación llana de la teoría y la práctica sino como articulación-bucle recursivo entre el pensamiento y la acción.

El pensar desde lo categorial, como el pensar lo que se piensa, el conocer del conocimiento, deben propiciar la incorporación de diversos aspectos teóricos amplios, para entender cada concepto como instrumento de observación, de apertura y cierre (Saavedra, 2001), para que sobresalga el pensamiento disruptivo.

El pensar categorial como un pensar sistémico, es decir un pensar categorial proyectivo sistémico, más aún, es un pensar sistémicamente el proyecto de vida como el sistema para pensar el multidiverso-mundo, pensarse en el mundo y ser en el mundo; en el mundo del nosotros y en el de los otros. El mundo que era, el mundo que es y el mundo que llegará a ser, por nosotros y por los otros (Razo Horta, 2001). El desplazamiento desde el pensamiento categorial produce un pensamiento epistemológico y filosófico como una totalidad-unicidad hologramática y holoárquica de segundo orden, este alejamiento es llamado de <no orden> en la lógica de la dialéctica negativa de Adorno (1967), y del tercero excluido-incluido.

---

Para pensar categorialmente se ocupa cuestionar los aportes de la conciencia teórica de los modelos reconocidos como vía heurística, es reconocer la necesidad de transitar de la conciencia pre-convencional, hacia la convencional y llegar a la pos-convencional (Wilber, 1999), más allá de lo dado en lo dándose, es caminar el camino entre muchos caminos.

## **Desplazamiento de la problematización y el uso crítico de la teoría**

El desplazamiento como estrategia de desocultación solo extiende la potencia de los sentidos, para hacer visible el multidiverso mundo implica un alejamiento desde una nueva racionalidad que es capaz de reconstruir el dato teórico a través de su interrogación y reflexivilización, pero además reconstruir el dato empírico a través de su cuestionamiento e interpretación conceptual hasta la emergencia misma de un nuevo objeto científico (Martínez Escárcega, 2011).

La posibilidad de hacer visible lo invisible es un esfuerzo teórico, un desplazamiento epistemológico de problemática, para esto se ocupa del uso de la criticidad y de la historicidad, la ciencia como hecho teórico está fincada en la mirada, “[...] la experiencia básica o, para hablar con mayor exactitud, la observación básica es siempre un obstáculo para la cultura científica” (Bachelard, 2007:22).

La ciencia es una racionalización del pensamiento, que tiende a cuestionar los criterios de la razón imperante, la racionalidad es una crítica cabalgante, como la dialéctica inevitable del devenir ontológico autodestructivo del pensamiento científico; el devenir, la crisis, la crítica, son los fundamentos de la racionalidad (Martínez Escárcega, 2011).

La construcción de una problematización teórica, su desplazamiento y el uso crítico de la teoría, implica cambio de terreno, la epistemología rupturista reconoce la racionalidad del sujeto observador y al existencia del objeto de conocimiento que están determinados y articulados mutuamente. El sujeto observador construye el objeto de conocimiento revolu-

cionándolo desde el uso crítico de la teoría, y el objeto de conocimiento se reconstruye al generar un desplazamiento epistemológico en el ser sujeto observador.

La territorialización del pensamiento además de los posicionamientos científicos y epistemológicos al interior de un campo científico, tanto de primer orden como de segundo orden o complejización científica; y su correlativa construcción de problematizaciones teóricas desde el uso crítico de la teoría, es lo que determina el ver o no ver el problema y el no-problema, el objeto y el no-objeto (Martínez Escárcega, 2011), el desplazamiento del objeto de conocimiento articulado al alejamiento del sujeto deviene en transformación del sujeto en sujeto observador.

El pensamiento disruptivo, emergente en el pensar en el mundo desde la mirada del multidiverso, desde lo pos-convencional, desde el *kosmos*, el propio impulso del *kosmos*, el movimiento o impulso primordial de la evolución tiende de modo general hacia una complejidad y una profundidad crecientes. Pensar es evolucionar, lo que constituye un proceso trascendente que incorpora lo que era anteriormente y le agrega componentes insólitamente nuevos, es pensar desde la evolución-involución de manera integral para trascender e incluir (Wilber, 1999).

Los seres humanos del Humanecer logran pensar el pensamiento, que es pensar pensándose en los otros, se propone, desde la exigencia del sujeto de no adaptarse al paradigma de la ciencia y la tecnología positivista, parametral, clásico y de primer orden, al llamado pensamiento único que domina la racionalización de la ciencia y la tecnología como única forma de ángulo de lectura del mundo desde la realidad, una realidad con mirada opaca, porque a través de él, el pensar el mundo de manera categorial, crítica, disruptiva se construye otro tipo de pensamiento y de conocimiento-conciencia, la cual se concibe como el resultado del descubrimiento de las potencialidades humanas, de la integralidad de las totalidades/partes o contextos dentro de los contextos.

Pensarse en el mundo desde el uso crítico de la teoría, su desplazamiento, pasa por su propia historicidad, es una forma de racionalidad,

---

es decir de pensar la razón-realidad desde lo indeterminado-racionalidad como fuente inagotable de futuro (Zemelman, 1992), esta historicidad articula con el proyecto de ser sujeto histórico, historicidad que es en esencia el propio ser humano, como un proyecto histórico de vida (Razo Horta, 2012), no lo es por simple elección de una forma histórica de vida, de proyectos, no es uno entre los otros, o lo que le han dado o impuesto al ser sujeto histórico, sino es historicidad porque el ser-sujeto se elige a sí mismo definiendo una vida con sus propios proyectos, trascendiendo desde lo pre-convencional, pasando por lo convencional hacia lo pos-convencional.

Un proyecto de ser sujeto histórico de vida original y no convencional, es una vida de proyectos no originales, no convencionales. La historicidad, de ser sujeto histórico va entonces en la definición de lo posible en función de la necesidad de lo indeterminado, es decir una exigencia de especificidad que a la luz de la potenciación se asume como la realización de contenidos de la investigación.

La historicidad tiene que ver con el estar en el mundo, con el mundo y con los otros, con una cierta comprensión de la propia presencia en el mundo, es decir una concepción de la historia como posibilidad, que reconoce la importancia del conocimiento-conciencia en el proceso de conocer, de intervenir en el mundo, de abrir nuevos caminos (Freire, 2001). En ese sentido Giroux (1990, 37), nociona la historicidad como una memoria liberadora, que analiza, rompe, mantiene vivo el hecho histórico, es una declaración, una esperanza, es la resistencia consciente de los seres-sujetos. En ese sentido, la historicidad deviene en criticidad, porque al asumirse como ser sujeto histórico, constructor de proyectos de vida, que se están viviendo, se articula el ángulo de lectura crítica de su propio ser siendo, del propio mundo que se está viviendo, de la propia mirada del multidiverso, como posibilidad de ser sujeto indeterminado por su movilización, es decir el ser sujeto hace suyo el uso crítico de la teoría, que al ponerse en lo no dado dándose, descompone los cuerpos teóricos y los convierte en conceptos ordenadores desde el pensamiento categorial.

Estos conceptos ordenadores propician la reconstrucción articulada (Zemelman, 1992; Saavedra, 2002), los conceptos ordenadores junto con

---

el uso crítico de la teoría, el ser sujeto histórico en y para el mundo, articulan y relacionan lo específico como punto de partida y llegada de otros conceptos y áreas.

Al entender y asumir la criticidad como forma de irrumpir y disrumpir la teoría estancada, el investigador, que en propio dándose interviene desde el pensamiento crítico, tiene que conocer las reglas sociopolíticas del juego (Kincheloe, 2010), no para supeditarse a ellas, sino más bien para propiciar desde la historicidad, el ser siendo sujeto histórico, su rompimiento. El uso crítico de la teoría, la criticidad desde el bricolaje (Kincheloe, 2010, 32), es a la vez un contenido axiomático transhistórico como también un conocimiento en tránsito, provisional y en proceso. Es por esto que el <performance> o perfomación, la puesta en escena de otra visión desde la representación crítica del conocimiento, como lo plantea Kincheloe (2010, 34), da la posibilidad, junto con la potenciación, de investigar investigándose, de construir una nueva mirada, la mirada integral del multidiverso, una nueva teoría categorial con criticidad e historicidad articuladas a la realidad, para poder transformarla.

## **Desplazamiento y articulación de la problematización de cuerpos teóricos relacionados con el modelo de formación Humanecer**

En este apartado de la investigación desde la dialéctica constructiva y transdisciplinaria se construyen los referentes categoriales desde donde se plantea el modelo de formación Humanecer, en un primer momento se va desde el planteamiento de la persona, el ser-sujeto desde lo integral y transcomplejo, para después transitar hacia la visión de dialéctica-dualidad y bucle recursivo como condición humana, pasando hacia la construcción de la inteligencia-subjetividad de lo humano, desde lo cognitivo, desde el coeficiente intelectual hacia lo metacognitivo, articulando los hemisferios cerebrales, los cuatro cuadrantes y las inteligencias múltiples desde las neurociencias para construir neuropensar crítico e integral, pasando por lo filosofía de la humanización y su amanecer desde el *qi* o energía vital y el *tao* como el camino, *zen* hacia lo topos-icamente, articulando con las visiones del humanismo-humanecer desde el pasado hacia la visión de futuro.

---

Aunado a esto se da el abordaje de las visiones formación desde la complejidad y transdisciplina, en la visión educativa de transcomplejidad y las propuestas integrales de desarrollo educativo utilizando como estrategia los nodos inter y transdisciplinarios; que le aportan insumos potenciales al propio Modelo de formación formándose.

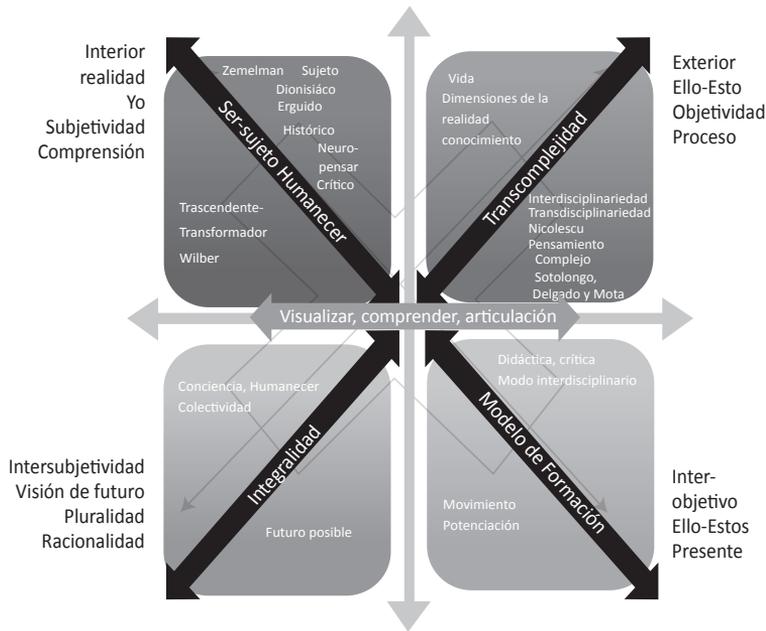


Ilustración 4 : Córporas teóricas Modelo Humanecer primer acercamiento

En un primer acercamiento a la constitución del sujeto de Humanecer, pasa por articular los discursos, las filosofías y las pre-teorías que de manera diversa, se pueden tejer para ir consolidando una visión de construcción del sujeto posible y del objeto de conocimiento, desde su origen de categoría pre-epistémica y epistémica.

En esta idea también se incluyen como una lógica no clásica de pensamiento complejo, las teorías que abonan al desplazamiento y consolidación del objeto de conocimiento, en este caso el modelo de formación

Humanecer, desde el humanismo, la teoría crítica y el constructivismo radical como maneras diversas de estructurar y explicar el mundo y el conocimiento.

Esta articulación se va dando como una sistematización de corpora teóricos, donde se desenvuelven las categorías pre-epistémicas y las epistémicas, filosofías perennes, discursos, empirías y teorías, es decir desde los discursos como aportación a la teoría, la filosofía perenne como forma de entender y explicar el mundo como aporte a la teoría, con las formas de entender y comprender el mundo que no necesariamente son teorías consolidadas o con axiomas sólidos conocidas como pre-teorías, y las tradiciones científicas clásicas y no clásicas de construir teoría, desde el positivismo, pasando por la crítica hacia la complejización.

La construcción de conocimiento desde lo teórico tiene como condición interrogar de forma sistemática y consciente la data, es necesario delimitar de forma consciente y crítica las nociones que aportan constructos a la problemática teórica y a su desplazamiento, esta construcción crítica implica la delimitación e interpretación de los datos (Martínez Escárcega, 2011).

La fundamentación de las ciencias del hombre, sobre las teorías y sus supuestos pasa por dos tradiciones: la aristotélica y la galileana (Mardones, 1982), la primera es la explicación teleológica o causa final, la segunda la explicación científica positivista de un hecho en término de leyes o explicación causal, en la dialéctica de la conformación de la teoría de las ciencias surge la disputa tiempo después de la razón instrumental explicativa (*erklären*) y la razón interpretativa-comprensiva de los hechos o hermenéutica (*verstehen*), para de ahí transitar hacia la estructura misma del conocimiento, su origen donde se da la confrontación entre el racionalismo crítico y la teoría crítica.

El racionalismo crítico positivista reduce la estructura y el origen a una cuestión lógico-epistemológica de primer orden e instrumentalista, frente a esta tendencia la teoría crítica atiende una visión más amplia donde incluye el entorno como totalidad sistémica, después de esto se transita

---

hacia la diversidad-complementariedad del conocimiento que significa la complejización o pensamiento complejo.

El sujeto que encarna las condiciones históricas articula discursos, pre-teorías y nociones filosóficas para en su conjunto desenvolver una mirada distinta y reconstruida en las propias articulaciones, en ese sentido se presentan algunas nociones filosóficas, discursos y preteorías que aportan al sujeto posible de Humanecer, como un primer acercamiento sería el siguiente:

**Tabla 8: Córpora teóricos del Modelo Humanecer, matriz de componentes discursivos, pre-teóricos y teóricos**

Autor/autores	Principios fundantes	Categoría	Conceptos básicos	Articulación con el Modelo	Insumos potenciales
<b>Lao Tse (1500 a.c.)</b>	Tao el camino	Filosofía perenne	Supremo estado del ser El yin y el yang Wu wei El vacío	Ser-sujeto  La dialéctica La quietud y lo interpersonal Principio del vacío	Supremo estado del ser-sujeto Articulación y bifurcación del camino La vibración del ser y el fluir del viento Vacío articulación del elixir externo y del elixir interno
<b>Nishida Kitaro (1935-1945)</b>	El zen La lógica tópica	Filosofía perenne	La corporeidad Filosofía y lógica Topos y cuerpos	La intuición activa Cuerpos continuos Lógica de la transformación del mundo	Cuerpo acción histórico-corporal praxis poiesis acción creativa Nuevo hombre debe nacer Anillo del mundo

<b>Jhon Dewey (1960)</b>	Escuela progresista	Teoría humanista positivista	Formación de un estudiante libre y autónomo  Saberes dirigidos entorno a las necesidades humanas	Educación liberadora y activa  Educación progresiva	Sujeto libre y autónomo  Sujeto natura-cultura
<b>Lev Vigotsky (1971)</b>	Conocimiento histórico-social  Mediación semiótica	Teoría histórico social  Constructivismo socio-cultural	Ontogénesis  Zona de desarrollo próximo  Zona de desarrollo potenciable  Relación entre pensamiento y lenguaje	Significado-significante  Autorregulación consciente  Internacionalización	Ser-sujeto significativo  Ser-sujeto conciencia
<b>Jean Piaget (1974)</b>	Conocimiento psicogenético  Cognición humana  Génesis del conocimiento	Teoría epistémica psicogenética  Constructivismo psicogenético	Epistemología genética  Estructura cognitiva  Función cognitiva  Contenidos de la cognición	Estadios  Esquemas de acción  Operaciones  Equilibración  Adaptación  Asimilación  Acomodación	Bucle recursivo  Sujeto articulador, autorregulador y transformador

<b>Theodor Adorno (1975)</b>	Dialéctica negativa	Teoría crítica	Filosofía crítica Racionalidad crítica	Razón del ser Conciencia-pasión Acción intelectual	Ser-sujeto conciencia Pensamiento y acción
<b>Jürgen Habermas (1987)</b>	Teoría de la acción comunicativa	Teoría crítica	Filosofía analítica del lenguaje Racionalidad comunicativa	Sabiduría emancipadora Praxis social	Ser-sujeto emancipado Praxis conciencia
<b>Humberto Maturana (1990) y Francisco Varela (1990)</b>	Autopoiesis	Epistemología experimental Teoría constructivista Biología cognitiva	Organización autopoietica Bucle recursivo Ontógenes	Explicación de lo vivo Sistema dinámico Praxis del vivir	Ser-sujeto observador Sujeto sentí-pensante
<b>Von Glaserfeld (1992)</b>	Constructivismo radical	Teoría constructivista	Evolución Constructivismo radical	Viabilidad Sujeto activo Construir desde la propia experiencia	Sujeto observador constructor de conocimiento

<p><b>Von Foester (1998)</b></p>	<p>Cibernética de segundo orden  Epistemología de segundo orden</p>	<p>Epistemología de segundo orden</p>	<p>Reflexión sobre la reflexión  Sistemas observantes</p>	<p>Reflexividad Recursividad  Autorreferencia  Auto-organización  Complejidad  Autonomía de los sistemas vivientes</p>	<p>Sujeto reflexivizador  Inventores o constructores de la propia realidad  Ser auto-conciencia</p>
<p><b>Paulo Freire (1999)</b></p>	<p>La educación liberadora, crítica y emancipatoria</p>	<p>Teoría pedagógica liberadora</p>	<p>Educación liberadora  Pedagogía como praxis política  Educación conciencia</p>	<p>Educación popular  Lógica de la transformación del mundo  Concientización  Transformación cultural profunda</p>	<p>Decir la palabra liberadora  Ser-sujeto conciencia Inédito viable  Praxis emancipadora</p>

<b>Ken Wilber (2000)</b>	Teoría integral  Teoría del todo	Psicología integral	Integral  Unidad en la diversidad  Kósmos  Hólones	Olas de existencia  Conciencia humana  Espiral de desarrollo	Parte-todo  Todo-parte  Cuadrantes integrales  Holístico  Conciencia de segundo orden (grado)
<b>Hugo Zemelman (2006)</b>	Pensamiento categorial  Uso crítico de la teoría	Epistemología crítica	Conocimiento Conciencia  Racionalidad crítica	Deconstrucción y reconstrucción libertaria  Críticidad  Historicidad  Insumo potencializable	Ser conciencia  Subjetividad crítica e histórica  Construcción de conocimiento
<b>Prudenciano Moreno (2014)</b>	Teoría humanista y complejidad	Pensamiento complejo	Lógica educativa hipermoderna  Sujeto privatizado	Nuevo paradigma cognitivo  Visión transmoderna de las ciencias	Reformar el pensamiento  Saber inter-transdisciplinar  Sujeto trascendente

En la idea de argumentación del uso crítico de la teoría en la investigación y en el propio momento de problematización teórica, se desenvuelven los procesos del modelo Humanecer desde la constitución del ser sujeto transcomplejo e integral y el propio modelo de formación de formadores.

El ser deviene del vocablo latino *esse*, que significa el ser, el que esta siendo, el sujeto deviene del verbo latín *subiectare*, que significa sujetar, echar algo abajo, estar sujeto a algo, lo inter deviene de *inter* latino que significa entre o a intervalos, lo intra deviene del latín *intra* que significa en el interior o hacia el interior, mientras que personal deviene del latín *per-*

*sona* o máscara, lo que esta delante de la cara, en ese sentido articulando lo epistémico el ser-sujeto de lo inter e intrapersonal, es la posibilidad mostrada de estar siendo en el mundo, desde adentro articulado a lo exterior, es estar delante del multidiverso mundo con la vibración y oscilación de estar siendo humano para trascender.

El ser-sujeto, humano por naturaleza, ha desplegado a través de su breve existencia cosmogónica, explicaciones y caminos acerca de su propio ser, el yo y el ello para existir como pre-teorías o filosofías perennes, en las culturas orientales se ha desplegado la idea del camino como la posibilidad o manera de vivir, el *tao* es una senda, un sendero, el *tao* es un sendero en el viaje de la vida que se adapta a la topografía y a los horarios de la propia naturaleza (Ried, 1989), el ser sujeto de humanecer desde la visión taoísta es un sujeto vulnerable y pequeño dentro del grandioso multidiverso o plan estratégico de las cosas, la esperanza de supervivencia reside en vivir viviendo en armonía con las grandes fuerzas vibracionales y energéticas que han formado al hombre, su cultura, y a la naturaleza medio ambiente, su natura.

Para Kitaro (1945) el ser sujeto transdisciplinar/complejo (transcomplejo) e integral, es un foco móvil de autodeterminación, autoexpresión y autoformación de la realidad histórica, la propia y la colectiva (Jacinto, 1989). Transita en una triada entre el absoluto, como su ser trascendental pero a la vez su autonegación, el mundo, como el mundo histórico en el que se está siendo *topos* (lugar) de vida o muerte; y el individuo como el foco móvil vibrante y oscilante que está siendo en la realidad histórica, esta triada es la articulación del hombre y su interior-exterior creado y recreado socio-históricamente, para Kitaro (1945) la tarea central del ser-sujeto inter e intra personal es ser mundo histórico para hacer nacer el nuevo hombre en un mundo multidiverso y global.

En la búsqueda encuentro del ser sujeto, transcomplejo e integral, pasa por el desarrollo de estos *inducatum*s sobre lo epistémico y lo histórico, además de lo cultural, pero como formador de formadores se tiene que articular también a los paradigmas educativos que le aportan a la propia construcción de la persona como máscara retroactiva, recreada en sí mismo

---

y en la colectividad-cultura, al igual que en la racionalidad y en la epistemología, los paradigmas para la construcción del sujeto pedagógico, el humanismo que se articula a la presente propuesta, el cognitivo que también aporta insumos a la misma, además de los tres bucles del constructivismo como son el psicogenético, el sociocultural y el radical, que juntos decantan en la conformación del Modelo Humanecer.

El paradigma humanista, sobre todo en Latinoamérica, da cuenta de que más allá de lo educativo, el propio pensamiento latinoamericano tiene un rasgo más allá de la propia imposición colonialista de la acepción, ya que asume esta visión latinoamericana los mejores valores de la cultura occidental, del gran paradigma de occidente, pero desde los intereses de los pobres y explotados del mundo y la da sentido de manera radical a la emancipación del ser-sujeto como algo planetario y universal.

Articular el pensamiento humanista a la construcción del ser-sujeto transcomplejo e integral y la formación desde Humanecer, es fundamentalmente poner en el centro de toda formación de formadores al hombre como valor principal en todo lo existente, el humanismo no es una corriente filosófica o cultural homogénea, pero que desde lo latinoamericano se ha desplegado ideas centrales como son la subordinación hacia la natura-cultura del hombre como centro de toda construcción de conocimiento, que toda actividad humana debe propiciar mejores condiciones de vida material y espiritual (Guadarrama, 2001), para poder desplegar todas las potencialidades del ser-sujeto siempre limitadas con el contexto histórico-social.

Esta toma de conciencia de las limitaciones, pero también de las posibilidades, moviliza los elementos de condición humana sujeta, pero a la vez liberada, de que lo humano sea concebido como fin, no como medio, es reafirmar, como esencia del humanecer, al hombre en y para el mundo ofreciendo mayor grados de libertad, en contrasentido debilitar la alienación y la enajenación.

La visión del humanismo latinoamericano constituye la antítesis de la alienación y la enajenación porque presupone reflexión y praxis (Guadarrama, 2001), es decir reflexividad, dirigida a engrandecer a la actividad

---

humana mejorando sus condiciones de vida y el ser-sujeto sea más culto, humanismo, ser-sujeto de humanecer es siempre incorporación, ensanchamiento de la capacidad humana en beneficio de la condición humana, es una vida de proyectos para potencializar las capacidades y beneficiar las condiciones.

El humanismo en la pedagogía se erige como una tercera fuerza alternativa, más allá del conductismo y el psicoanálisis, Maslow (1943) plantea que esta fuerza concibe al hombre, al ser-sujeto como una totalidad dinámica y actualizante en relación con el contexto interpersonal, busca el estudio integral de la persona (Hernández, 2002), en ese sentido se ve al ser humano como totalidad que excede a la suma de sus partes, el hombre posee un núcleo central estructurado, el ser-sujeto tiende hacia su auto-realización, el hombre es un ser en una condición y un contexto humano, el ser humano es conciencia, consciente de sí mismo y de su existencia, el hombre tiene facultades para decidir y por último el hombre tiene una intención, es un actor volutivo, es un comunicador.

Así la comunicación es una necesidad del hombre, comunicarse para lenguajearse, dentro de la cual se necesita reconocer al otro y ser reconocidos por éste. El humanismo corresponde a aquellas posturas filosóficas que ponen en el centro de su atención al ser humano; los humanistas defienden que la lengua (sistema de comunicación verbal) es la facultad que distingue al hombre, pues éste es, como decían Aristóteles y Cicerón, un animal hablante. Es este sistema de comunicación lo que hace posible la construcción de las sociedades humanas y la palabra la que dirige la sociedad, buscando la sabiduría emancipatoria (Habermas, 1987). El humanismo ha adoptado mucho de la influencia de la fenomenología y del existencialismo para permitir la construcción del ser humano como sociedad y como individuo.

El humanismo en lo pedagógico, representado por Carl Rogers (1960), reconoce que el individuo tiene en sí mismo medios para la auto-comprensión, así como para el cambio de concepto que tiene de sí mismo. Así para este autor el ser humano nace con una tendencia hacia la autorrealización, de la cual menciona que es el proceso de la psicoterapia de la vida

---

misma. Lo anterior implica que una persona pueda mantenerse con salud tanto a nivel mental como físico, mismo que define como el estado ideal en que toda persona debería vivir. De esta forma quien tiene un funcionamiento cabal, debe manifestar al menos dos condiciones: a) tener una mayor apertura a la existencia, b) vivir el aquí y el ahora, lo que significa que lo que una persona haga y sea hoy dependerá de ese momento, por lo tanto el intento de predecir el futuro se ve disminuido, ya que este se construye día a día, lo que implica abandonar la obsesión por la estructura y planear la vida a cada instante, en cada acción con-sentido, en cada emoción para ser animal ético natural. De esta forma la autorrealización es el resultado de la congruencia y la autenticidad.

El siguiente paradigma educativo, del ser-sujeto del humanecer, es el más utilizado actualmente, es el constructivismo, el cual desde sus tres vertientes, la psicogénetica, la histórico-social y la radical, tiene varios principios, el fundante es que el conocimiento se construye, desde la posición radical no solo se construye, va más allá: se inventa. El conocimiento y al experiencia son inseparables, que el hecho y el valor no tienen una relación necesaria, reconoce toda forma de saber desde la consideración de un sujeto activo, con historia, que interactúa con otros sujetos y con el mundo que lo rodea, y no como una copia mecánica y replicable de algo preexistente (López, 2010).

El aspecto central del constructivismo está dado por su interés en reconocer el fenómeno del conocimiento como resultado de una interdependencia entre observador y mundo observado (López, 2010). Por esta razón, la distinción propuesta por Watzlawick (1981) entre “una realidad de primer orden”, constituida por objetos cuya existencia es objetivamente verificable, y una “realidad de segundo orden”, relativa al sentido, significado y valor que se otorga esos objetos, pese a su simpleza, es expresiva, porque se sitúa en el cruce entre sujeto y objeto.

El constructivismo desmitifica al objeto y constituye-resitúa al sujeto (Rosas, 2008), el constructivismo radical va más allá, da cuenta del sujeto-observador, es en un primer orden quién construye en Piaget (1974), como máximo representante del psicogénético, es el sujeto en cuatro dife-

---

rentes etapas ya que cambia de manera sustancial, ya que cada etapa constituye una parte importante del proceso cognitivo, pero esta construcción se da a partir de la adaptación y la equilibración, para Vigotsky (1971), principal representante de la vertiente socio-histórica, quién construye es el propio sujeto que aunque determinado y condicionado desde su especificidad, dada en la alteridad, una vez internalizado da rienda suelta a su construcción interior de manera dialéctica, para Maturana (1990) y Von Glasersfeld (1992) quién construye es el sujeto observador que da cuenta de sí mismo en cada construcción.

En esa mismo proceso de ideas, en Piaget (1974) lo que se construye son esquemas y estructuras generales de conocimiento a partir de esquemas y estructuras preexistentes, en Vigotsky (1971) se construyen un sistema de herramientas conceptuales que permiten transformar al sujeto cognitivo en un mediador activo entre el mundo interno del yo-ello con el mundo externo del nosotros-ellos con sentido; para Maturana (1990), Varela (1990) y Grasersfeld (1992) lo que se construye es construido desde el sujeto observador, la propia estructura de construcción de manera auto-poética, es la construcción de la construcción.

El ser-sujeto del humanecer desde el constructivismo para Piaget (1974), es el sujeto imperativo categórico, sujeto que está profundamente arraigado por su vocación a la racionalidad, para desde ahí operar en la realidad; en Vigotsky (1971) el sujeto es histórico-social, es culturalmente influido de manera dialéctica, es sujeto que se convierte a sí mismo en un sujeto nuevo con el desarrollo de la conciencia para transformarse y transformar la sociedad, y de transformar la sociedad para transformarse; en el constructivismo radical el sujeto está siendo construcción, para Maturana y Varela (1990), este sujeto se arraiga en el lenguajear, hablar hablándose a sí mismo y hablándose con la otredad, como ética moral de ser-sujeto animal-ético, los seres-sujetos emergen desde su gestación como animales biológicos constituidos de una historia biológica de amor y de preocupación mutua, ser-sujeto de racionalidad-emoción, ser-sujeto observador que se ve y se sujeta en la reflexividad, ser-sujeto que se coloca a sí mismo en la observación, como lo plantea Von Glasersfeld (1992) el constructivismo radical no se concibe como representación o descripción de una realidad absoluta, sino que como un posible modelo del conocimiento en seres vi-

vos cognitivos que son capaces, en virtud de su propia experiencia, de construir un mundo más o menos digno de confianza.

En la reconstrucción del ser-sujeto para la transformación del mundo y su propia trascendencia, se ocupa de la comunicación interpersonal e intrapersonal, es comunicación entre personas, que develan sus máscaras en su propia representación, la gran diferencia entre reconocerla, reconocerse reconociendo como tal estriba en que las personas son irrepetibles, singulares, reflexivas, inconmensurables y con capacidad de elección.

La comunicación entre personas implica entonces estar dispuestos, disponerse a observarse en la propia construcción, lenguajearse-escucharse escuchándose, autopoieticamente estar siendo en el multiverso mundo para compartir parte de su individualidad y de tener consciencia, consciencia de ser-sujeto ético natural, de ser individual ser-sujeto de la individualidad del otro.

En la epistemología genética de Piaget (1974), se encuentra que la estructura cognitiva es un sistema de conexiones que puede y debe utilizar el ser humano y no se reduce al contenido de un pensamiento consciente, se da cuando un objeto atrae nuestra atención y provoca una necesidad de asimilación, al hacerlo propio, se da una acomodación de las estructuras y se llega a la adaptación o equilibración, que espera otra desequilibración-equilibración para seguir conociendo. El objeto se conoce sólo en la medida que el sujeto es capaz de actuar sobre él, es decir se conoce conociendo el objeto.

Según Piaget (1974), existen dos aspectos en el desarrollo intelectual del niño; el psicosocial y el espontáneo, que también denomina psicológico, a éste último se subordina el psicosocial. Para la construcción de nociones se tiene como supuesto los sustratos, subestructuras anteriores, lo que lleva a la teoría de los estadios de desarrollo, que se realiza por escalones sucesivos, por estadios y por etapas, de las cuales se distinguen cuatro grandes: la de la inteligencia sensorio-motriz, antes de los 18 meses, la de representación preoperatoria, que llega hasta los 7 u 8 años, la de operaciones concretas, de 7 a 12 años más o menos y la de operaciones formales, después de los 12 años.

---

Siguiendo a Piaget (1974), son esenciales las inferencias funcionales en la construcción del conocimiento (asimilación, acomodación y adaptación): Si bien el sujeto es consciente de lo que contiene su pensamiento, ignora el mecanismo íntimo que lo dirige.

Ese mecanismo al interior del sujeto reviste una reconstrucción como indica Piaget (1974), esta reconstrucción conceptualizada caracteriza a la toma de conciencia, puede ser desde el comienzo suficiente cuando no se encuentra inhibida por alguna contradicción, por ende se completa poco a poco gracias a nuevos sistemas conceptuales que permiten superar las contradicciones, la contradicción del conocer del conocimiento.

La psicología piagetiana permite comprender el proceso de construcción de conocimiento que realiza el sujeto, pero es una postura que si bien es indispensable en la investigación pedagógica, falta considerar las relaciones complejas tanto sociales como históricas en que trabaja la mente (Popkewitz, 1988).

En la investigación pedagógica, al igual que en la investigación en la formación de formadores es indispensable realizarla sobre el pensamiento de los formadores, por tres razones, como lo señala Popkewitz (1988, 183):

- a) Porque el estudio del pensamiento del profesor formador constituye una parte importante del movimiento de reforma del pensamiento.
- b) El progreso se logra a través del conocimiento práctico, funcional del formador.
- c) La psicología de la educación, como parte de las ciencias de la educación, constituye una ilustración del problema más general de las relaciones de la ciencia, los movimientos sociales y el poder.

Sobre el pensamiento de los profesores-formadores, o el conocer del conocimiento desde el pensamiento crítico, en el sentido de ser educador, McLaren (2003) considera que los teóricos críticos comienzan con la premisa de que los hombres y las mujeres no son en esencia libres y que habitan un mundo repleto de contradicciones y asimetrías de poder y privilegios. El educador crítico, el formador-performador aprueba teorías que son, ante todo, dialécticas; esto es, teorías que reconocen los problemas de

---

la sociedad como algo más que simples hechos aislados de los individuos o deficiencias en la estructura social.

En dicha estructura social los teóricos críticos radicales de la educación observan al conocimiento escolar como histórico y socialmente arraigado y limitado por intereses (McLaren ,2003). En ese sentido el conocimiento, y el propio conocer del conocimiento, es una construcción social profundamente arraigada en los nexos de relaciones de poder, en estas relaciones se encuentran las posibilidades de construir programas escolares en los cuales los dominantes separan el conocimiento de la cuestión del poder y lo tratan en una forma pasiva y técnica; el conocimiento es visto en términos abrumadoramente instrumentales como algo para ser dominado.

Siguiendo a McLaren (2003) se dialoga con los conceptos, lo que coincide con Habermas (1987), de conocimiento técnico (lo que puede ser medido y cuantificado), el conocimiento práctico (lo cotidiano) y el conocimiento que intenta trascender y reconciliar la oposición entre el práctico y el técnico, al tomar en cuenta el conocimiento en la escuela, el formador de formadores desde la postura crítica da relevancia, se revela cuando comienza con las experiencias que los estudiantes traen con ellos de su cultura de origen; es crítico sólo si muestra que algunas de estas experiencias son problemáticas (por ejemplo racistas o sexistas); y es transformador sólo si los estudiantes comienzan a usar el conocimiento para dar poder a los demás, incluyendo a los individuos de la comunidad que los rodea, el conocimiento entonces se vincula a la reforma social, el conocer del conocimiento se vuelca transformación praxiológica del hacer haciendo transformación educativa-social.

El ser humano no es un ser aislado, es un ser de relaciones-dimensiones sociales así, si se articula la psicología genética con la psicología social como ciencia del conflicto entre el individuo y la sociedad, de la sociedad exógena y de la sociedad endógena, se ve entonces la importancia de la ciencia social, como ciencia que analiza y explica los fenómenos que son simultánea y articuladamente psicológicos y sociales, como el caso de las comunicaciones de masas, del lenguaje, de las representaciones sociales que se comparten en el cotidiano.

---

La psicología social es la ciencia de los fenómenos de la ideología y de los fenómenos de la comunicación. Así, pone frente al sujeto, que ya no es individuo el grupo, la clase social, el estado. Nos permite valorar al sujeto social ante el sujeto individual que pondera Piaget (1974), frente al objeto.

Los significados pueden valorarse en una acción política, la cual es igual a conciencia, conocimiento y prácticas. Nace a partir de lo posible el uso y función de los sentidos para transformar las utopías en direccionalidad de la acción, los futuros para dar vida política a las opciones objetivamente posibles. Aquí, la praxis es la acción consciente para transformar la naturaleza y la historia.

Esta es una nueva forma de pensar, un pensar categorial, considerando a las categorías como conceptos abiertos, críticos, derivados de los planos de la realidad en movimiento, e inacabada, es la estructura teórica relacional para construir una teoría científica, controlando la intencionalidad y la potencialidad.

Es la forma de pensar que se asume en la presente perspectiva en que el sujeto crea nuevas posibilidades, multidiversidades, porque tiene capacidad de aprehensión de su realidad y la determina, es protagónico y es político de su propia historicidad, es colectivo y también es portador de su transformación histórica.

El neuro pensar crítico para por entender el cerebro como tal en el cuál reside la memoria, inteligencia, espiritualidad, los sentimientos y la consciencia, es un órgano que consta de corteza cerebral que se divide en lóbulo frontal, lóbulo parietal, lóbulo temporal y lóbulo occipital, los cuales conforman la masa cerebral en dos partes denominadas hemisferios cerebrales, derecho e izquierdo (Baeza, 2015), que están interconectados por cuerdas-filamentos como ramilletes nerviosos, que vibran y comparten energía oscilante.

Los dos hemisferios son asimétricos, cada uno realiza funciones específicas; el izquierdo está asociado al pensamiento racional y lógico, el

---

derecho es holístico y emocional, de creación poética, las neuronas, para el neuropensar, son las células que conforman el cerebro, están rodeadas de membrana capaz de conducir energía oscilante y vibracional en forma de impulsos eléctricos, de ahí surgen las ramificaciones que constituyen las construcciones-conexiones del conocer del conocimiento.

El sentido físico del cerebro como asidero del neuro-pensar, se complementa con el sentido subjetivo de la mente, neuro-pensar del Humanecer, ya que el neuro-pensar-mente emerge de la articulación de los procesos intelectivos que se realizan a diario, esta fuerza vibracional y oscilante es integrativa porque permite reunir información, razonar y reflexivizar en toda la acción-pensamiento humano.

El neuro-pensar es holoárquico desde la holonomía, porque el mecanismo del funcionamiento del cerebro relaciona las partes con el todo, las integra y las interconecta de manera hologramática y oscilatoria, los hemisferios, las áreas y los cuadrantes cumplen funciones específicas, que caracterizan el funcionamiento humano, pero este a su vez de manera holoárquica requiere del parte-todo y del todo-parte para operar de manera óptima, ese parte-todo articula también el todo-parte-sistema de la corporidad.

Para Matura y Varela (1990) el neuro-pensar es un acto de vida, se piensa con la corporidad, con toda la personalidad, el conocer del conocimiento es algo necesario para la vida, es una experiencia arraigada en el deseo, en las emociones, que se produce en presente, en el estar siendo en el mundo multidiverso, es enactivo como mente-mundo-realidad articuladas, es en-acción, estar siendo acción, es autopoietico, autocreador, re-creador de la enactividad mente-mundo-realidad, la vida como un proceso autopoietico es simultáneamente la vida como voluntad, deseo y emoción, la vida como el proyecto de realidad que cada uno es y construye de sí dando cuenta de sí mismo, yo-ello, en la construcción.

Este neuro-pensar lleva a asumir una condición dialéctica del propio pensar, es pensar para pensarse en el multidiverso mundo y de manera intravolutiva en ser sujeto de la dialéctica y su condición humana, como una

---

forma de apertura de pensamiento y de abordaje de la realidad, no como una teoría petrificada, es dialéctica que nombra el hablar y la articulación de pensamiento y acción, la condición deriva de dos vocablos latinos, *condicio* y *conditio* el primero se nociona como la situación acordada y el segundo habla de ser parte de una cosa, articulando los dos principios, la condición es la situación de ser parte de algo. Lo humano deviene del latín *humanus* que significa pertenencia a la tierra (arcilla). El hombre es un producto humano fabricado a medias, el animal es fijo, el hombre no lo es, puede desarrollarse hasta *ad infinitum* (Moreno, 2014),

Moreno es enfático en esto:

Su biología no lo determina. Se puede construir una fuera de su primera naturaleza fisiológica, una segunda naturaleza social-artificial (y tecnológica) para rehacerse completamente mediante la creación de una cultura y una civilización. Y posteriormente fabricarse una tercera naturaleza para llegar a lo más alto de su identidad personal, conectando con su parte más sutil y profunda ( el alma, la ética trascendente, la estética sublime y su propia dimensión espiritual interna y externa) Moreno (2014, 206).

La condición humana es la naturaleza o identidad humana (Moreno, 2016), esta naturaleza e identidad se articula desde la dialéctica que proviene de los vocablos griegos *dialektikus* y *dialektika*, el primero se nociona como lo que concierne a la discusión y el segundo habla del arte de discutir. Articulación de pensamiento y acción, la condición humana y la dialéctica se observa como una articulación de la situación de estar-siendo parte de la tierra-multidiverso-mundo y su arte de discutir-ser bucle recursivo de construcción de conocimiento.

Se tienen cinco grandes igualdades del ser humano con los demás seres vivos, que son la condición de las condiciones humanas de su naturaleza de la naturaleza, cinco rasgos de continuidad entre el ser humano y el resto de los seres vivos (Reichmann, 2011):

La primera es que todos, es decir todos los seres vivos comparten la misma historia evolutiva sobre el planeta Tierra. Todo cuanto se sabe

---

acerca de los organismos más diversos que viven sobre la faz de la Tierra muestra que, con toda probabilidad, que todos descienden de un solo y mismo antepasado vital. El parentesco biológico se expresa en múltiples niveles: desde la estructura molecular de las corporiedades humanas hasta ciertos rasgos de la subjetividad y vida psíquica.

La siguiente es que todos los seres vivientes existen dentro de límites y bordes espacio-temporales, energéticos, vibracionales, se es finito y vulnerable por la propia condición terrenal pero a la vez infinito y potenciabile por la autopoietica subjetividad, se está siendo, igual que los demás sistemas y cuerpos abocados a la muerte.

La tercera tiene que ver con que todo ser viviente es, en términos de presencia-ausencia en la naturaleza de la vida, porque son interdependientes y ecodependientes, se interactúa dentro de extensas redes de dependencia mutua. Tal y como afirma la primera “ley” informal de la ecología según Barry Commoner (1972), en la naturaleza todo está relacionado con todo lo demás, La naturaleza es compleja y funciona a través de un sinnúmero de ciclos interrelacionados que nutren toda su dinámica, le dan estabilidad y hacen que todo sirva para algo, son y se es hólones dentro de la holoarquía sistémica se es un todo pero a la vez una parte del todo, y se es parte de un todo más amplio de manera hologramática y fractal.

Para continuar, otra de las grandes igualdades es que todos los seres vivientes aspiran a la autopoietica-autoconservación. Cada ser vivo se esfuerza en perseverar activamente en su ser. Para filósofos como Spinoza (1662), este esfuerzo o *conatus* constituye la esencia actual de ese ser.

Por último, todos poseen un bien propio de su especie biológica (más o menos especificado), un *telos* o conjunto de condiciones bajo las cuales se desarrollan óptimamente, y en este sentido son realidades teleológicas.

En este orden de ideas, La concepción de ser-sujeto de Freire (1999), como parte fundante de una visión pedagógica que está en contra de la opresión, de la reproducción de la desigualdad social en la escuela. Se pronuncia en contra de cualquier forma de racismo, de dominación y manipulación la cual plantea es parte de la concepción bancaria de la educación, como propuesta y proyecto propone la educación liberadora, que en sí misma es dialogicidad, politicidad y no neutralidad de la educación.

---

Para Freire (1999) la educación es un derecho fundamental del ser humano, se tiene derecho a recibir una formación humanista e integral, la educación en sí y para sí es un proceso socializado específicamente humano, es praxis, en cuanto a pensamiento y acción articulados, para transformar el mundo; todo acto educativo es un acto político, distingue de manera dialéctica dos concepciones de educación y de sujeto, la educación bancaria para el hombre-objeto, educación tradicional que deposita conocimiento y la educación liberadora para el hombre-sujeto, ser sujeto que en diálogo problematizador se transforma y construye la transformación del mundo, por ende el ser-sujeto de la educación para Freire es un sujeto que problematiza, dialoga, construye, transforma y emancipa al dar cuenta de sí mismo en el propio proceso de estar siendo.

La visión de ser-sujeto desde Freire (1999) se encarna en una perspectiva comunitaria, amplia, en la cual el respeto a la diversidad cultural, la temporalidad, la reflexión sobre el proceso cognoscitivo, se convierten en parte de la existencia misma, en condición para ser. Es una visión además dialéctica, de la condición humana, en la que se concibe la existencia como algo que se hace constantemente, en un estar siendo en el multiverso mundo, producto de la praxis humana, poética humana en la transformación de la naturaleza y en esta transformación, la de los sujetos que participan de ella.

La negación de todo tipo de dogmatismo, como principio básico para alcanzar la revolución, es otro aspecto que se debe subrayar, está presente en el pensamiento de Freire. Tal situación lo lleva a postular en Pedagogía de la Autonomía, el carácter ético del compromiso del educador con una educación libertadora, la necesaria autorreflexión del educador sobre su trabajo y la coherencia entre su pensamiento y su actuar en el aula.

El ser-sujeto y su dialéctica forma de pensamiento crítico desde la condición humana solamente existe, en cuanto las condiciones sociales y materiales así lo permitan; esto es, en la medida en que se encuentre en un espacio donde tenga acceso real a la satisfacción de sus necesidades básicas, en el cual pueda expresarse libremente, con derecho a la discrepancia, con oportunidad de reflexionar sobre su praxis, reflexividad en el

---

pensamiento y en la acción, en un entorno democrático que comprenda la pluriculturalidad como característica del ser humano y no como defecto.

Moreno refuerza este enfoque de pensamiento:

Lo que falta es una restitución transmoderna del sentido y significado de ser humano y de aprender a vivir, de la relación del *ser* con la totalidad subjetiva y objetiva, pues hipermodernidad y la globalización convirtieron los grandes interrogantes centrales de la existencia (quiénes somos el propósito vivencial) en meros epifenómenos instrumentales-técnico-funcionales; estrechando las dimensiones sutiles humanas a meros “haceres prácticos”. (2014, 20)

El ser-sujeto, es una condición del ser humano en tanto que sea colectiva, dialéctica; el ser humano está siendo día con día; tiene por vocación ser más, reafirmar la humanización, no el negarla, creando y recreando las condiciones espirituales y materiales a efecto de alcanzar una sociedad democrática que permita la participación de todas y todos sin exclusiones, que tenga una educación liberadora, en busca de constituirse constituyendo en mejores seres humanos.

El ser-sujeto desde la forma de pensar dialéctica y su condición humana pasa por insertarse en la perspectiva del segundo orden, desde lo sistémico y cibernético, es decir el sistema del sistema, la cibernética de la cibernética como sistemas observantes (Foerster, 1998) la teoría de sistemas, como un bucle recursivo y de mirada dialéctica, plantea que el mapa no es el territorio, es decir, las múltiples maneras de interpretar y ser en el mundo.

Para Soto esto es fundamental:

Es la necesidad radical y urgente de adoptar “una nueva mirada”, una nueva manera de ver todas las cosas “desde la física al homo”. Se trata nada menos que de hacerse con una nueva inteligibilidad, con un nuevo paradigma, que consiste en pensar sistémicamente o, lo que acaba siendo lo mismo, en adoptar un pensamiento complejo, un pensamiento que relaciona (complexus: lo que está tejido en conjunto). (1999, 450).

En la idea de buscar el ser-sujeto desde la condición humana, Bateson (1979) plantea “la pauta que se conecta”, como la articulación que conecta a todos, lo que se le puede llamar vida o naturaleza como pauta que conecta a todas las criaturas vivientes, cuales son las configuraciones, las formas y las relaciones que pueden ser observadas en todos los fenómenos, descartando conceptos como materia y sustancia en relación con los seres vivos, dando como prioridad las categorías de forma, patrón y pauta como una categorización dialéctica de la mente-naturaleza. Esta pauta que conecta es una meta-pauta, es una pauta de pautas.

La pauta que conecta la condición humana es no observar “objetos” aislados, es mirar, esta mirada está constantemente dirigida a las relaciones entre los componentes que se miran y al ser observados modifican la mirada del ser-sujeto desde la dialéctica como pensamiento de la condición humana.

La pauta-naturaleza trata de poder establecer conexiones nuevas entre lo que él observa, sujeto observador que se vuelva observante-modificador. Se trata siempre de construir puentes nuevos; esas nuevas relaciones establecidas son sus “pautas (patterns) que conectan”, en la nomenclatura que él mismo observa.

Esta pauta-naturaleza es un desafío radical a la lógica occidental ya que se trata de construir o revelar (otras) “analogías formales” entre los fenómenos que se encuentran bajo la aguda mirada del sujeto observador y su dialéctica de la naturaleza humana, el ser sujeto de humanecer construye un “método reflexivo” (abducción) donde se logra amalgamar (fundir-fusionar) la necesaria creatividad – presente en todo proceso reflexivo– con el rigor analítico necesario a la reflexión “académica”, buscando también el mismo objetivo, desencadenar procesos de creatividad: porque –finalmente– toda reflexión es desde luego una creación, que contiene siempre, un componente lúdico.

Esta pauta naturaleza tiene para Soto una necesidad fundante:

El sujeto ha de ser concebido como una noción compleja (macroconcepto) y, además, como paradigma, porque no solamente constituye un pluri-bucle de/con otras nociones que son bucles a su vez, sino que su presencia es necesaria en cualquier descripción o concepción o teoría concernientes a la vida. El carácter propio y específico de los seres vivos y de la vida, la vida de la vida, lo constituye justamente la cualidad de sujeto. Los desarrollos recientes de las ciencias de la vida, y de otras ciencias, aportan evidencias suficientes para formular un concepto científico/biológico de sujeto al mismo tiempo que la necesidad del mismo para poder entender a través de él lo original y propio de la vida. (1999, 446).

Esta necesidad del ser-sujeto de ser pauta naturaleza de la vida de la vida, se articula a la estructura de la condición o identidad humana, la cual no es fija, está mediada por la evolución sociocultural de la humanidad, se trata de que la pauta que conecta se potencie y se posibilite.

Este ser sujeto como un bucle reflexivilizador tiene, para Moreno (2016), los siguientes cuerpos, niveles o dimensiones de su estructura pauta que conecta-naturaleza humana:

El primero es el cuerpo físico que es la infraestructura material/fisiológica del ser constituida por alrededor de 50 billones de células repartidas entre tejidos, órganos, aparatos biológicos y estructuras orgánicas. Una persona con un nivel evolutivo bajo aun, cree ser únicamente su cuerpo físico (Moreno, 2016).

Ello limita a su visión de la vida, del puente que conecta al ser sujeto con el multidiverso mundo, a un espacio localizado que transita de la gestación, nacimiento, infancia, juventud y vejez; hacia los achaques, la enfermedad y la muerte física.

Sin embargo desconoce que la dimensión físico/biológica/quinestésica es solamente el sustrato material/espacial del yo individual, para nada es la totalidad del ser.

El segundo es el cuerpo mental que aparentemente es la sede de la inteligencia, pero hay un debate contemporáneo sobre de donde surge ésta,

---

si en el cerebro o en la consciencia universal o trascendental (Moreno, 2016). Tal debate incluye la contextualización de la inteligencia como tal, ya que hay una inteligencia general/promedio como capacidad generalizada de aprender, pensar recordar, medir, razonar, responder al entorno, entre otras capacidades, mientras que existe otra inteligencia más amplia, como la capacidad de percibir las conexiones ocultas entre los fenómenos (Capra, 2005) y otra inteligencia más profunda, como la capacidad de percibir lo que es importante en la vida de lo que es accesorio, superficial y banal (Millczareck, 2010).

El tercer cuerpo es el cuerpo psíquico al que Goleman (1998) ha localizado como sede de la inteligencia emocional, esta pauta que conecta el cuerpo y la inteligencia se forma con la percepción entrelazada de las dos dimensiones de la vida. La dimensión objetiva, donde el mundo existe con otras personas de carne y hueso comprendiendo lo que se es, en términos de evolución historia, científica y tecnológica/material. La dimensión subjetiva, es simbólica de dar sentido a lo vivencial y a lo que se siente. Es “estar menos enredados en lo material y comprender nuestra “masa energética” contenida en lo corpóreo, lo mental y lo emocional”. Moreno (2016, 21).

El cuarto cuerpo es el cuerpo sutil como la dimensión más amplia del ser, la dimensión de las significaciones imaginarias del ser, desde lo personal, lo laboral, lo institucional y lo cultural para Castoriadis (1983), la dimensión sutil (Wilber, 2000) y las inteligencias múltiples (Gardner, 2002) para Moreno permiten:

Reinventar al ser humano construirse y reconstruirse (autopoiesis), por tanto desarrollar sus potencialidades, escapando al determinismo; mediante la penetración en la consciencia sutil, con la estética, como la capacidad de apreciar la belleza de la vida más allá de sus límites físicos, como estética trascendente o sublime, combinada con la ética superior. Pues la relación ética es una relación de compasión y responsabilidad; si no existe ética y estética en educación, esta se convierte en capacitación y adiestramiento técnico/laboral únicamente. La educación hipermoderna aporta un elemento de innovación técnico/material pero deja un hueco en lo sutil, provocando una crisis de sentido donde la mayoría de la pobla-

ción a educar se sienten confundidos, perdidos en un mundo sin dirección ni sentido. La solución no puede ser teológica ni atea- sino ética y estética trascendentes, ello es, lo sutil.

La apreciación de estética sublime incluye a las esferas mágicas/míticas de la vida, como las relatadas por Dante Alighieri en la Divina Comedia y otras obras maestras de la literatura. Pues los bosques están siendo reducidos a cenizas, parques e industrias madereras. Moreno (2016, 25).

Bajo esta perspectiva el propio Rousseau (S. XIX) buscó la soledad del bosque en los parques de las ciudades, en las Quintas señoriales, soñó con el retorno de la naturaleza como región salvaje como hombre naturaleza, el regreso al hombre natural, en el siglo XIX los bosques fueron un baluarte de lo misterioso y desconocido, fueron nostalgias, alegría y símbolo, recurso poético y filosófico a las fábulas. La historia de las modernidades es la lenta destrucción de los potenciales místicos, desencanto, tala, y globalización (Melich, 2002).

Lo que está desapareciendo es un reflejo exterior de lo sucedido con la trascendencia interior del hombre, convertida en una autopoiesis pero sin la dimensión metafórica o sutil (propósito y significado de la existencia).

Lo mágico y mítico, desde esta perspectiva son necesarios a la formación humana, pues el ser siempre está en trayecto, incluido en una tradición, un tiempo y un espacio geográfico cultural. El tiempo humano contiene una tensión entre el pasado, presente y futuro, es finito, provoca inquietud, angustias.

Los artefactos simbólicos de la cultura intentan reducir esa angustia, pues el tiempo finito es breve, nadie puede acabar todos sus proyectos muriendo tan pronto. Dando pie a la necesidad de buscar, percatarse, penetrar y desarrollar una dimensión (un cuerpo metafórico, pero también real) trascendente, espiritual o consciencia holística universal.

El quinto cuerpo es el espiritual trascendente es la pauta que conecta con la naturaleza de la naturaleza de la conciencia humana, es la que une el enfoque inter y transdisciplinario como el núcleo de emergencia de un nuevo paradigma de convergencia cognitiva (Moreno, 2015).

---

Para Moreno se trata de:

La esencia transdisciplinaria del debate actual sobre la realidad última del ser humano, su dimensión propia personal o transpersonal. Sus preguntas básicas de punta de partida son las 5 grandes interrogantes de la filosofía perenne.

- ¿Quiénes somos? = la identidad
- ¿De dónde venimos? = el origen
- ¿Hacia dónde vamos? = el destino
- ¿Por qué estamos aquí? = el propósito, las razones
- ¿De qué estamos hechos? = la estructura personal.

Ya que la experiencia del mundo, de los otros y de él mismo, siempre es ineludible; implica una reflexión sobre la vulnerabilidad como entidades físicas, de la fragilidad y experiencia de la contingencia. Plantea límites a la razón planificadora, no soy amo ni señor del tiempo (terrestre)... el paso del tiempo... la muerte (biológica). (2016,27)

La naturaleza humana se compone de miserias y grandeza, de finitud e infinitud, para desde ahí indagar en mundos alternativos. De ahí que el filósofo italiano Valerio Sanfo (2002) haya planteado a la educación el desafío de ampliar su visión de dos cuerpos de la naturaleza humana a 5 cuerpos: físico, mental, psíquico, sutil y espiritual.

De ahí también que Howard Gardner (2002) haya explorado en la educación 10 dimensiones de la inteligencia: lingüística, lógica/matemática, espacial, naturalista, kinestésica, intrapersonal, interpersonal, musical, existencial y espiritual. En el mismo sentido que el filósofo y científico norteamericano Ken Wilber (1999) haya expuesto su propuesta de espiral dinámica para el desarrollo integral del ser con la siguientes dimensiones: sensoriomotriz, emocional, racional, lógico-formal, mágica, mítica, psíquica, causal, sutil y espiritual.

Esta última dimensión es la pauta que conecta la naturaleza de la naturaleza como dialéctica pensamiento de la condición humana, ya que lo espiritual es el camino de los caminos, es el cultivo de los cultivos de la vida, es la chispa de las chispas del fulgor cósmico, es la luz de la luces que

resplandecen la conciencia de la conciencia, que es la pauta que conecta el conocer del conocimiento del ser sujeto.

Moreno desafía a:

La toma de conciencia de que lo educativo implica una imagen o un imaginario del SER, HACER, SABER y VIVIR; de lo humano como totalidad. Cualquier práctica educativa debe de arrancar de una representación antropológica, de un tipo de civilización a transmitir (Fullat, 2004). En suma es fundamental educar para lograr la comprensión de la CONDICIÓN HUMANA.

Desde luego, ella nunca será completa si se reduce a la razón instrumental-lógica-empírica; sino también a su sentido y significación articulada en las 5 grandes dimensiones de lo humano, base para la formación y las prácticas educativas de innovación de calidad. (2016, 27).

La vida de la vida, que emerge más allá de lo biológico, es el flujo cósmico de la energía ondulante y vibracional universal, pero también del multidiverso, el ser sujeto como participe de la vida de la vida es atravesado inter y exteriormente, el flujo se objetiva en la naturaleza de la naturaleza física y biológica y ese flujo vibracional y ondulante se subjetiva del espíritu o conciencia de la conciencia universal, es la conciencia original superior que todos los seres sujetos como pauta que conecta desde su pensamiento-condición humana se trasciende- trascendiéndose como producto producente, ser sujeto observador y trascendente.

## **Categorías como conceptos ordenadores del Modelo Humanecer; procesos de problematización y articulación de insumos teóricos**

Para develar bases sólidas de teorización, se ocupa descomponer los *corpus* teóricos en sus componentes conceptuales o conceptos ordenadores que sirven como instrumentos de diagnóstico reconstruido que delimitan las diferentes áreas y niveles de realidad además de sus desplazamientos de la problemática teórica y sus relaciones posibles (Valdovinos, 2003).

Los conceptos ordenadores son muy generales y se dividen en observables, como escalas de espacio tiempo corpuscular ondulatorio, para diferenciar de lo macro, los meso y los micro-procesos, que establecen relaciones posibles de espacio tiempo de los procesos estructurales y de las prácticas de los seres sujetos sociales en formación.

Es necesario realizar una lectura de desplazamiento de la problematización, mirar desde fuera de la teoría, realizar una lectura problematizadora de los corpora teóricos con perspectiva de recorte de realidad que a la vez busque relaciones posibles con exigencia de objetividad, los criterios que se siguen en esta lectura de desplazamiento son la inclusividad y la lectura articulada de niveles de realidad, con esto se problematiza la teoría para construir conceptos ordenadores que se utilizan para delimitar observables y reconstruir a partir de ellas el problema o nodo central de articulación del modelo de formación Humanecer.

El campo de aplicación de una teoría, sea la que sea, en este caso las teorías que aportan a la construcción-reconstrucción del Modelo Humanecer, es problematizado desde su desplazamiento y se transforma en contenidos virtuales que a sus vez plantean nuevas exigencias teóricas, los conceptos ordenadores sirven para “establecer una relación de posibilidad entre los conceptos y avanzar en la especificación de los contenidos mediante la reconstrucción de la articulación” Zemelman (1992, 206).

Los conceptos ordenadores o categorías de desplazamiento de la problematización teórica son una apertura hacia lo real, de acuerdo con el contexto, este tipo de categorías o conceptos son los que ayudan al modelo Humanecer para conseguir la apropiación de la realidad, para potenciarla y activarla, es estar abierto a lo indeterminado y asumir por ende la diversidad de significados significantes de la realidad.

Estas categorías, en el sentido de conceptos ordenadores, son los que definen las observables y los insumos potenciadores de construcción de conocimientos, que es en sí la operacionalización de la teoría en su manifestación concreta, pasando de los conceptos al problema, y de éste a los conceptos.

Los conceptos ordenadores o categorías que se utilizan en el modelo Humanecer son: ser sujeto, reflexión y praxis, neuropensar, condición humana, dialéctica forma de pensamiento, la pauta que conecta, cuerpos del ser sujeto, transcomplejidad, cultura, formación integral, transmmodernidad.

En ese sentido se presentan, a continuación, en la matriz problematizadora las articulaciones del diseño y contenidos de los nodos a reconstituirse, en los procesos de la teoría que se aborda en el desplazamiento y articulación de la problematización teórica.

**Tabla 8: Matriz de categorías del ser sujeto y el modelo Humanecer**

<b>CATEGORIA: SER SUJETO TRANSCOMPLEJO E INTEGRAL</b>					
<b>NOCIÓN</b>	Filosofía perenne Taoísmo	Filosofía perenne Zen	Teoría Espiritu y naturaleza de Bateson (1979)	Teoría humanista y complejidad Moreno (2014)	CONCEPTO ORDENADOR
<b>Ser sujeto natura</b>	Sujeto vulnerable, ying y yang dialéctica de la naturaleza humana, Vivir en armonía como articulación de la naturaleza cultura	Triada: autodeterminación, autoexpresión y autoformación, ser sujeto inter e intra personal que hace nacer el nuevo hombre	La pauta que conecta, articulación que conecta a todos, lo que se le puede llamar vida o naturaleza como pauta que conecta a todas las criaturas vivientes, las configuraciones, las formas y las relaciones que pueden ser observadas en todos los fenómenos	5 dimensiones: cuerpo físico que es la infraestructura material/ fisiológica; cuerpo mental sede de la inteligencia; cuerpo psíquico articulación de la inteligencia emocional y lo subjetivo; cuerpo sutil como la dimensión más amplia del ser cultural, epistémico, estético y axiológico; cuerpo trascendente, la conciencia como el camino de los caminos, el fulgor cósmico	Ser sujeto naturaleza, vulnerable, armónico, autodeterminado, autoexpresado, autoformado, desde la pauta que conecta la naturaleza de la naturaleza humana, su trascendencia desde sus dimensiones de corporeidad, lo físico, lo mental, lo psíquico, lo sutil y lo trascendente, la conciencia como el camino de los caminos del fulgor cósmico

<b>Ser sujeto integral</b>	Teoría Humanismo Maslow (1943), Rogers (1970), Guadarrama (2001)	Teoría pensamiento crítico McLaren (2001), Baeza (2015)	Teoría constructivismo Paiget (1974), Vigotsky (1971), Von Glaserfeld (1992) Maturana y Varela (1999)	Teoría integral Wilber (1999); Visser (2003)	
	Hombre ser-sujeto como valor principal, Despliegue de las potencialidades, reflexión y praxis; ser sujeto totalidad-dinámica, ser humano es conciencia, actor voluntivo, comunicador, autor-realización, acción consentido	Problematizar desde la experiencia para la transformación praxiológica; desde los hemisferios cerebrales articulación y creación de pensamiento	Sujeto psicogenético con adaptación-equilibración; sujeto imperativo-categorico; sujeto histórico social como mediador activo; sujeto conciencia para transformar; sujeto autopoietico, que lenguajea; ser sujeto racionalidad-emoción; sujeto observador	Sujeto integral con articulación de los procesos cerebrales, la cultura, lo social, el pensar-observar y el entorno; Sujeto comprensivo, inclusivo, abarcador y no marginador	Ser sujeto integral que despliega sus potencialidades desde la reflexión y la praxis, comunicador consentido, problematizador para la transformación praxiológica, psicogenético, histórico social, autopoietico, sujeto observador senti-pensante; articulación de los procesos integrales, lo cultural, lo social y el entorno; comprensivo, inclusivo, abarcador y no marginador
<b>Ser sujeto trans-complejo</b>	Teoría de la condición humana Chomsky (1995) Riechmann (2011)	Teoría de la liberación Freire (1999)	Teoría de la complejidad Morin (1996), Moreno (2014), Delgado (2014)	Teoría de la transdisciplinariedad Thompson (1994), Niculescu (1996)	

	Hablar como naturaleza-vida, carácter innato, primicia de la sintaxis, naturaleza humana; Historia evolutiva compartida, existencia dentro con ecodependencia con subjetividad estructural, autopoietica subjetividad; holoarquía, realidad teleológica	Ser sujeto humanista e integral desde la praxis emancipadora; con reflexividad del pensamiento y la acción	Articulación del pensamiento categorial, el diálogo de saberes y el entretreído de lo simple y lo complejo	Niveles de realidad, lógica del tercero incluido y la complejidad	Sujeto transcomplejo desde su propia condición naturaleza humana, con subjetividad estructural y autopoietica; humanista e integral con reflexividad, articulación del pensamiento categorial y el diálogo de saberes ,incluyendo los niveles de realidad, la lógica del tercer incluido y la complejidad
<b>CATEGORÍA: FORMACIÓN DESDE HUMANECER</b>					
<b>Formación desde humanecer</b>	Teoría de la trans-complejidad González (2005)	Teoría del desarrollo cultural Dussel (2005)	Teoría integral Wilber (1999). Vosser (2003)	Teoría de la convergencia cognitiva Moreno (2014)	

	Articulación del pensamiento complejo y transdisciplinaria; estrategia sistémica que va más allá, por encima y a través de las disciplinas para la comprensión del mundo y la unidad del conocimiento	Hacer nacer, es una forma de pensamiento, creación y recreación de saberes	Espacio de articulación, mediación y construcción; postura de tránsito de conciencia de puente naturaleza que conecta	Diálogo entre las culturas que impide su homogeneización  Articulación de la visión técnica instrumental con lo sutil y la orientación a la exploración y la sensibilidad	Formación de formadores desde la articulación del pensamiento complejo y transdisciplinario, hacer florecer lo humano como estrategia sistémica, creación y recreación de saberes como un espacio de articulación, mediación y construcción, pauta que conecta entre el diálogo de culturas y la articulación de lo instrumental, lo sutil, la exploración, la orientación y la sensibilidad
--	---	--	---	---	--

Desde el desplazamiento de la problematización teórica en la reconstrucción del ser sujeto y del objeto de conocimiento, en este caso el modelo Humanecer, se reconstituye y se articula el ser sujeto posible de la natura-integralidad-transcomplejidad como sujeto de humanecer, con la posibilidad de desarrollo de los cuatro cuadrantes y los campos del conocimiento, con los conceptos ordenadores de ser sujeto, reflexión y praxis; y neuro pensar crítico como un ser sujeto que está siendo presente en el multidiverso mundo histórico social en el que se es ser sujeto, es vibración oscilante y construcción subjetiva, es incorporación, ensanchamiento y potenciación que se transforma en razonamiento-reflexivilización-acción-pensamiento como acto de vida, experiencia arraigada en el deseo, es ser sujeto de Humanecer.

Este ser sujeto de Humanecer se desarrolla desde la articulación entre el ser sujeto posible y el objeto de la investigación con los conceptos ordenadores, en este sentido las mediciones que explican la realidad se dan

desde la perspectiva del ser sujeto de humanecer con la dialéctica como forma de pensamiento crítico de la condición humana, es articulación de la naturaleza de la naturaleza humana, es la identidad como situación de estar siendo parte de la tierra-multidiverso-mundo y su arte de discutir-ser bucle recursivo de construcción de conocimiento pauta que conecta la naturaleza de la naturaleza humana, concienzar, reflexivilizar para elegir, para caminar, para fluir, transformar y movilizar el multidiverso mundo, es la pauta que conecta al ser interdependiente y eco-dependiente se aspira a la autopoietica-autoconservación, es un método reflexivo que amalgama, funde, fusiona como reflexión-creación, es cuerpo físico-mental-psíquico-sutil-espiritual para transitar y trascender.

En la articulación entre la teoría y su desplazamiento epistemológico de la problematización teórica con el objeto de conocimiento, el modelo de formación Humanecer, se entretije Humanecer con el pensamiento complejo y la estrategia metódica de la transdisciplinariedad, esta estrategia sistémica que va más allá, por encima, a través de las disciplinas para la comprensión del mundo en sus niveles de realidad, lógica del tercero incluido y la complejidad, es hacer nacer como forma de pensamiento, creación, recreación de saberes, esta formación integral es un espacio de articulación, mediación, construcción como postura de tránsito de conciencia, de puente-naturaleza que conecta lo técnico-instrumental con los sutil, lo sensible y lo espiritual.

El proceso de problematización se realiza considerando el *indictum*, en el que se desenvuelve la investigación, dándole valor al campo de posibilidades del objeto de conocimiento, es una articulación entre lo macro, lo meso y lo micro con su potenciación, sus posibles mediaciones desde donde se articula el sujeto posible y el objeto de conocimiento.

En lo micro se toman como base los componentes del objeto, pasando después al contenido, es leer la teoría de manera crítica, es leer la teoría desde fuera de la teoría, es *theoria* poiética, para que se conviertan en insumos incluyentes y tener la posibilidad de disgregar y luego complejizar articulando los corpóra teóricos, para desde ahí desplegarse en los componentes principales el ser-sujeto transcomplejo y de la alteridad; y el modelo de formación de formadores Humanecer.

---

Estos componentes principales se desdoblaron, el primero en el ser-sujeto natura-integral-transcomplejo articulado con la dialéctica de la condición humana, el segundo en el conocer del conocimiento desde el neuropensar crítico y la transcomplejidad, cultura y formación integral docente.

Se realizó la articulación con lo meso en lo relativo con la formación de formadores, en la práctica docente y en los nodos interdisciplinarios que constituyen el modelo de formación Humanecer.

Se articuló lo macro desde las dimensiones en las que se encuentre; lo social, lo cultural, lo político y lo económico, en este sentido se reconstruyen desde el uso crítico de la teoría de manera autopoietica.

**CAPÍTULO 5:**  
*Didáctica Integral*  
*desde*  
*Humanecer*



## De la práctica a la praxis fuente de producción y criterio de verdad

La praxis como fuente de conocimiento, del conocer del conocimiento y criterio de verdad del conocer del conocimiento, los conocimientos, se especifica como asidero a la reflexividad-acción del sujeto observador para la reconstrucción de la realidad, la praxis ocupa un lugar central en la filosofía ya que es la interpretación de la interpretación del mundo, es decir su transformación (Sánchez Vázquez, 1980), la praxis es la apertura del ser-sujeto observador actuante a la realidad como creación humana (Kosik, 1983), es el proceso que revela el universo-multiverso y la realidad en su propia esencia.

La práctica social, en esencia la praxis, es la base-asidero del conocer del conocimiento, desde ahí se despliega la metodología dialéctica, para regresar a la misma práctica y transformarla, es la inmersión de la práctica en la totalidad histórica concreta, específica con una intención, con una finalidad, es pensamiento, acción (Freire, 1997), reflexión, reflexividad.

La praxis es el común denominador de la condición humana, y tan sólo a partir de ella puede establecer el hombre relación con la naturaleza mediante la poética. Se plantea el problema del origen y el desarrollo humano, como el hombre no nace en la naturaleza, no nace desde los elementos hostiles, ni de los astros o vegetales de manera metafórica, aunque en su origen comparten la naturaleza de la vida, el hombre nace desde el útero materno y es recibido en los brazos de la cultura, el hombre por ser mamífero nace en otro y es recibido en sus brazos. Así pues, la primera experiencia del hombre no es la naturaleza sino la calidez humana. Para los animales la experiencia proxémica es la naturaleza (Dussel, 1980).

El hombre nace en una familia, dentro de un grupo social, al interior de una sociedad, en una época histórica, contexto dentro del cual desplegará su mundo de sentido. Antes de éste estaba ya la proximidad humana “el rostro— ante-el-rostro”, “el cara-a-cara” que lo acogió o lo alteró con la rigidez, la dureza, la violencia de las reglas tradicionales, el *ethos* del pueblo.

---

El ser-sujeto como comunidad, entonces, es anterior al mundo de sentido, y anterior al ser está la realidad del otro que engendró, gestó, alimentó y protegió. Esta es la experiencia primigenia y fundamental, la que a su vez se constituye en un *continuum* hasta la muerte. “rostro-a-rostro” el hijo-madre en el mamar; sexo-a-sexo el varón-mujer en el amor; codo a codo los hermanos-compañeros en la asamblea donde se decide el destino de la patria-patria; palabra-oído del maestro-discípulo en el aprendizaje del vivir (Dussel, 1980).

La proximidad es la palabra que expresa la esencia del hombre, su plenitud primera (arqueológica) y última (escatológica) experiencia cuya memoria moviliza al hombre en sus más profundas entrañas y sus proyectos más lejanos, más grandes más poéticos.

Este modelo de formación de formadores va desde la práctica buscando desenvolver la poíesis como la propia naturaleza humana, la palabra “práctica” viene del griego *praxis* que significa acción, Dussel (1986, 17) esclarece el sentido profundo y la amplitud de horizontes contenidos en la praxis. Para él la praxis, o práctica, es la actualización de la proximidad, de la experiencia del ser, del construir al otro como persona, como fin de la acción y no como medio, es la respuesta y el respeto infinito, es además profundizar el significado del significado como proximidad.

Praxis es acortar distancia, es distanciarse-acercarse, construirse-deconstruirse-reconstruirse, es volver a acortar distancia, es en suma praxis de la praxis. Es un obrar hacia el otro como ser otro, otro a través del otro, otredad; es una acción o actualidad que se dirige a la proximidad. La proxemia es un dirigirse a las cosas (Dussel, 1986).

Lo cual significa que el hombre originario, ser sujeto observador del Humanecer, desarrolló la inteligencia como una facultad intrínsecamente práctico-poética, en tanto que solidaridad de todos los miembros del grupo. Ahí radica la importancia decisiva de la solidaridad como *conditio sine qua non* de la subsistencia humana. En virtud de la solidaridad-la praxis-los grupos pudieron enfrentarse a la poíesis, es decir, entrar en relación con la naturaleza a fin de hallar en ella los medios para satisfacer las necesidades que se les fueron presentando.

Este modelo de formación va de la práctica, transitando hacia la praxis articulada a la poíesis, la poíesis es la inteligencia práctica, es el ser-sujeto desafío de inteligencia práctica, es la experiencia primera del hombre, la experiencia fundamental es la que posibilita el proceso de relación hombre-hombre, es decir, la praxis. La inteligencia práctica abre al hombre el ámbito de la inteligencia poiética como la reguladora y conductora de la relación hombre-naturaleza.

La praxis es un proyecto de hacer, de obrar de poiéticamente realizar, ser sujeto de humanecer, de humanidad anidada en el sí mismo de ser otredad, es un proyecto político de direccionalidad y de intencionalidad, es necesidad de imprimir una huella de transformación, de transformar, performar el presente, construir futuro, transpresente, concretar un sujeto desde un conglomerado social desde una voluntad colectiva, para construir reconstruir realidades con una dirección crítica-histórica definida.

La historia como posibilidad es construcción reflexivilizada, es reconstrucción desde el humanecer, desde el hombre, es un visión de futuro con direccionalidad, es ser del hombre como ser del sujeto-observador que transforma su realidad, es epistémico presente, como presente ahora, no como solo temporal, es corpuscular y ondulatorio pero a la vez va de lo dado a lo dándose, es momento de existir, de ser observador actuante reflexivilizador, a través del cual está siendo el mundo, mundo multidiverso.

**Tabla 9: Semejanzas y diferencias sobre praxis**

	<b>Semejanzas</b>	<b>Diferencias</b>	<b>Observaciones</b>
Kosik (1962)	Realidad	Apertura del hombre a la realidad, proceso que revela universo y realidad en esencia	Realidad concreta, que quita los velos y se ubica en el tiempo-espacio real
Tlaseca (1985)	Teoría y práctica	El conocimiento se expresa en la práctica. Teoría y práctica dialéctica articuladas	Ubica la articulación entre teoría y práctica, desde lo cotidiano
Freire (1999)	Teoría, práctica, realidad	La praxis es acción y reflexión, existe unidad dialéctica entre acción-reflexión-práctica, se observa a la realidad como práctica	La realidad es movilidad o movimiento
Dussel (2005)	Inteligencia práctica, aproximación a la verdad	La praxis entonces es un proyecto de hacer, de obrar de poieticamente realizar	Articula la praxis como fundante del desarrollo de la humanidad
Z e m e l m a n (2011)	Realidad, conocimiento, práctica	La praxis comprueba la veracidad del conocimiento que ha construido el hombre y su actuación en la realidad. Epistemología, utopía posible, criticidad e historicidad	El conocimiento social es forma de apropiación.

## **Humanecer como estrategia didáctica y modelo de formación de formadores**

La construcción de la estrategia didáctica del modelo de formación de formadores pasa por la articulación de la visión de futuro para la propia construcción, ubicando los principios fundantes desde los cuales se desenvuelve una didáctica integral; desde el diálogo de saberes entre la transdisciplina como estrategia, la complejidad como apertura de pensamiento, las pedagogías integrales y alternativas, para entretejer una didáctica transcompleja e integral, que en sí misma es crítica, y de alteridad, como estrategia didáctica de construcción del Modelo de formación Humanecer.

Los formadores, como cualquier otro profesional, requieren estrategias de actuación en consonancia con una concepción y un método que les permitan intervenir con eficacia en la práctica educativa diaria. Como parte de una cultura profesional se necesita, además de la teoría, la práctica; pero no en términos de técnicas o dinámicas aisladas que pueden poner en riesgo el cumplimiento del programa oficial (o el rendimiento académico del estudiante por el tiempo que se lleva y porque, a la larga, no le aportan los elementos que se buscan para que éste aprenda y lo haga significativamente), sino en términos de un quehacer práctico profesional avalado por la ciencia clásica y no clásica, es decir por el diálogo de saberes entre los campos de los conocimientos.

Por lo anterior, del constructivismo radical (como una concepción científica no clásica y de segundo orden) y de un aprendizaje cooperativo-colectivo (como una metodología educativa) se pueden obtener estrategias de enseñanza o de aprendizaje según los momentos o actividades por realizar en la sesión de trabajo. Su utilidad no sólo está en las estrategias de enseñanza o de aprendizaje, sino que propone una estructura de la sesión que facilita la selección crítica, lúcida, la aplicación creativa y la evaluación integral de las estrategias didácticas empleadas, así como la sistematización de la experiencia, todo ello, en el marco de la concepción de la construcción social y radical del conocimiento.

Para el constructivismo radical dar cuenta de sí mismo en el trabajo cooperativo constituye una modalidad de compromiso, de aprendizaje y de enseñanza para formadores y docentes, que hacen suyos los más destacados avances de la ciencia de los últimos años, tales como: aportes de las neurociencias y su implicación para la práctica educativa y las investigaciones sobre los procesos de mediación. El constructivismo radical desde lo cooperativo es una modalidad educativa que cobra cada vez mayor aceptación dados los sus resultados en el desarrollo intelectual, pero también en el motivacional y en el desenvolvimiento socio-afectivo de los alumnos.

En el constructivismo radical, desde Humanecer, la mediación pedagógica se logra con el empleo de las estrategias didácticas, teniendo en cuenta los momentos de la sesión, auspicia el desarrollo pleno de la capa-

---

cidad distintiva del ser humano: la de sentí-pensar, crear e innovar, descubrir y transformar, y la expresión de Humanecer además del respeto por el género humano.

El aprendizaje significativo en Humanecer se obtiene en la misma medida en que se establece un vínculo entre el nuevo material de aprendizaje y los conocimientos previos del formador, si se relaciona de forma sustantiva y no arbitraria con lo que el sujeto observador ya sabe.

El aprendizaje significativo en el constructivismo radical exige una presentación rigurosamente lógica, desde el segundo orden que se plantea no clásica, del material por aprender (integridad, coherencia). Además implica una intención del sujeto observador para aprender a aprender, dando cuenta de sí mismo en la construcción del conocimiento. El formador desde Humanecer es un docente mediador que organiza situaciones de aprendizaje para enseñar no exclusivamente información, sino también habilidades tanto cognoscitivas como metacognitivas, programando apoyo y realimentación continuos.

El constructivismo radical, cuyo máximo representante es Von Glasersfeld (1993), hace referencia a un enfoque no convencional del problema del conocimiento y del hecho de conocer y se basa en la presunción de que el conocimiento, sin importar cómo se defina, está en la mente de las personas y el sujeto cognoscente no tiene otra alternativa que construir lo que conoce sobre la base de su propia experiencia.

Los experimentos provenientes de las neurociencias (Maturana y Varela, 2003) con la autopoiesis como la auto-creación y auto-regulación de los sistemas, además del principio de codificación indiferenciada, el cual plantea que no se ve la luz ni se oye el sonido, este principio de la cibernética de segundo orden (Heinz von Foerster, 1990), se ha demostrado que el conocimiento sobre el mundo no puede basarse en la correspondencia isomorfa con una realidad independiente al sistema que lo observa, puesto que el mismo sistema de observación permanece condicionado siempre a sus estados internos sin poder contactarse directamente con el entorno, ni realizar operaciones fuera de los límites trazados por su estruc-

tura, lo cual no impide que exista una apertura cognitiva al mundo que lo rodea (Kotoras, 2013).

Las observaciones sobre el mundo no revelan su realidad sino que la construyen bajo categorías intrínsecas y contingentes. Así, la pretensión científica por alcanzar certezas universales bajo parámetros de objetividad se encuentran tan cerca de llegar a la esencia de las cosas como lo estuvo Kant (1755) cuando creyó que toda la geometría debía ser euclidiana.

Sobre la base de esta premisa descansa el axioma angular del pensamiento constructivista: no hay observaciones sin observadores. La radicalidad del constructivismo se encuentra en haber desplazado el interés por conocer la naturaleza de los objetos hacia las condiciones que vuelven posible su observación, elevándose como el primer intento por formalizar una distancia entre la ontología y la epistemología.

El constructivismo es radical porque desarrolla una teoría del conocimiento en la que el conocimiento no refleja una realidad ontológica objetiva, sino exclusivamente un orden y una organización de un mundo constituido por la experiencia (Glaserfeld, 1993). Si el observador (por sus restricciones cognitivas, psíquicas y sociales) permanece ciego a la naturaleza de las cosas, entonces el saber no puede corresponderse ingenuamente a la realidad tal y como se presenta.

El camino que propone entonces el constructivismo radical es estudiar la manera en que se percibe, se ordena y se clasifica esa realidad a partir de los mecanismos que se tienen para interpretarla: ya sean de carácter sensorial (biológico) o comunicativo (social). En su versión más radical, como transformación radical del hecho formativo, el constructivismo no se conforma con suspender las creencias sobre un mundo preexistente, avanza un paso más allá, en tanto sostiene que no es posible para un observador llegar a resultados concluyentes acerca de una (hipotética) realidad objetiva por fuera de sus operaciones de observación (Kotoras, 2013).

Todos los tipos de experiencia son esencialmente subjetivos y aunque se puedan encontrar razones para creer que la experiencia de una per-

---

sona puede ser similar a la de otra, no existe forma de saber si en realidad es la misma.

Los cuatro principios sobre los que se asienta el constructivismo radical (Glaserfeld, 1993) son los siguientes:

- a. El conocimiento “no se recibe pasivamente, ni a través de los sentidos, ni por medio de la comunicación, sino que es construido activamente por el sujeto cognoscente”.
- b. “La función del conocimiento es adaptativa, en el sentido biológico del término, tendiente hacia el ajuste o la viabilidad”.
- c. “La cognición sirve a la organización del mundo experiencial del sujeto, no al descubrimiento de una realidad ontológica objetiva”.
- d. Existe una exigencia de “socialidad”, en términos de “una construcción conceptual de los otros” y, en este sentido, las otras subjetividades se construyen a partir del campo experiencial del individuo. Según esta tesis la primera interacción debe ser con la experiencia individual.

Por esto los principios de una didáctica integral, articulando constructivismo radical desde Humanacer, se constituyen desde el ser sujeto observador del bucle educativo, entender la educación en su sentido más amplio, no como algo estable, sino que se presenta como un sistema en meta espiral, de ida y vuelta. Esta variabilidad permite religar y emerger, convirtiendo a la incertidumbre en el elemento navegador y diferenciador del proceso.

Otro principio es el relacionamiento, ya que permite construir, deconstruir y reconstruir. Desde el punto de vista reflexivo, genera en los actores educativos el proceso transdisciplinario; en consecuencia, crea en el contexto las condiciones para llegar a la complejización.

Sustentar la identidad humana, su condición, es otro de los principios, a través de la didáctica integral desde el diálogo de saberes, los seres

---

humanos buscan el equilibrio con la naturaleza, se persigue, entonces, la libertad, la reflexión, el análisis y la crítica. En consecuencia, la educación humaniza y rehumaniza al sujeto, busca armonía con el mundo, su naturaleza y consigo mismo.

El siguiente principio es la transformación, porque busca un currículo que se articula con los procesos de transformación social, cultural, ideológica, tecnológica, política y económica. En este principio destacan el dinamismo, la comunicación, el cambio, la incertidumbre, lo investigativo y lo innovador.

Otro principio es la multidimensionalidad donde el reconocimiento de la complejidad y la incertidumbre que caracteriza a los problemas contemporáneos, requiere abordar la realidad de manera múltiple, múltiples formas, que privilegien a la racionalidad discursiva, dialógica, prospectiva y creadora de alternativas.

Una didáctica integral significa hacerse cargo de trabajar la incertidumbre y la inconmensurabilidad del saber, como parte fundamental de este, compartiendo con nuestros estudiantes aquello de lo cual no se tiene certeza, instando a generar nuevas interrogantes al respecto. Para esto se hace necesario incorporar estrategias que permitan desarrollar un tipo de pensamiento flexible, permeable a otras posibles formas de tener razón, teniendo siempre presente que el conocimiento humano, no se encuentra libre del error y la ilusión, no es solo conocimiento, son conocimientos y diálogo de saberes.

Desde esta didáctica integral se da la transversalidad porque ofrece situaciones complejas como desafío, ya que significa aprender un conjunto temático desde varias disciplinas, se da la integralidad como acercamiento a los entornos integrados a las diversas necesidades de los sujetos, se da también la interculturalidad como la alteralidad de perspectivas emergentes y visiones distintas.

Se trata entonces de visualizar las problemáticas-posibilidades como desafíos, las contradicciones y complementariedades como articulaciones,

---

del entorno unicidad-complejidad, del entorno sujeto-sociedad, derivados del proceso-desarrollo económico, político, social y cultural, que se presentan en el hecho praxiológico educativo, pensamiento-acción como medio educativo.

Según Frank Visser (2003), “Integral” significa comprensivo, inclusivo, abarcador y no marginador. Esto es, precisamente, lo que tratan de hacer los abordajes integrales en cualquier campo, incluir el mayor número de perspectivas, estilos y metodologías en una visión coherente.

En cierto sentido, los enfoques integrales, en este caso el de la didáctica integral son “metaparadigmas” que tratan de unificar paradigmas distintos en una red interrelacionada de enfoques mutuamente enriquecedores.

La propuesta didáctica camina hacia la propuesta formativa ya que al realizar el abordaje de manera interdisciplinar como un nodo, se busca que el tema que se aborde, desde el modelo Humanecer, tenga la claridad de que está entre, a través, más allá de las disciplinas mismas; que tenga sentido para y con quién se comparte, por último que tenga una vía de auto-transformación desde un nuevo arte de vivir desde lo imaginario, las utopías, la intuición, lo trascendente, lo sutil, la verdad y la creatividad no acotada.

La didáctica integral y el nodo interdisciplinario, esperan desarrollar de manera potenciante los productos de la temática, desde el modelo Humanecer, se potencia para que se puedan construir diferentes procesos como una interpretación desde el pensamiento neuro-crítico y complejo, además del diálogo de saberes del tema, se busca conocer de manera integral los productos de construcción, los cuales se desdobl原因 como asidero, borde, puente de la autopoiesis humana desde la sensibilidad: lo estético, el arte, creación y recreación humana; además de la búsqueda-encuentro de la evolución de la conciencia y exploración de potencialidades inéditas.

**Tabla 10: Planeación operativa de la propuesta formativa Humanecer**

Estado del arte:  la investigación sobre las investigaciones del problema, en este caso la formación de formadores desde Humanecer transitando en la transcomplejidad y la integralidad	Actividades:
<b>Temática a desarrollar:</b>  <b>En que consiste el problema, que se sabe en coyuntura del problema, en que consiste el plan, posibilidad de alternativas, que decisión y porqué</b>	<b>Responsables:</b>
<b>Metas:</b>	<b>Tiempos</b>
<b>Análisis de recursos y obstáculos</b>	<b>Ejecución:</b>
<b>Estrategias emergentes:</b>  <b>Interactividad: correo electrónico, lista de distribución, chat, whatsapp, Facebook.</b>  <b>Comunidades educativas: centrada en las formandos/performandos, centrada en una probletemática, centrada en un acontecimiento</b>	<b>Estrategias de formación:</b>  <b>Narrativa como sentido y base de los conocimientos en la práctica/acción</b>  <b>Análisis de los contenidos como comprensión reflexivilización del discurso</b>  <b>Colectivos colaborativos de discusión</b>
<b>Sistematización:</b>  <b>¿Como se aplicó, cambio la visión de futuro, se consiguió la ruta prometedora, se acercó a la meta?</b>	<b>Valoración:</b>  <b>¿Qué ha funcionado, qué no ha funcionado, qué se hará diferente la próxima vez?</b>

Después de la construcción de la planeación educativa con la búsqueda del estado del arte, las actividades a desarrollar, la temática a desa-

rollar, los responsables de cada proceso, las metas, los tiempos, se debe de hacer un análisis de recursos y obstáculos, las estrategias de formación que van desde las narrativas, hasta la reflexividad, por último se ocupa sistematizar la experiencia y darle una valoración.

## Planeación y desglose del modelo de formación de formadores Humanecer

La propuesta de formación de formadores Humanecer tiene como componentes el sujeto posible, el objeto de conocimiento desde los valores organizacionales, los nodos inter y transdisciplinarios y los ámbitos de desarrollo, además de los principios educativos del propio modelo y por supuesto la valoración y evaluación de carácter formativo del propio proceso formador-formándose.

El cual se presenta en el siguiente desglose como síntesis del propio proceso de planeación operativa de la propuesta de formación de formadores Humanecer:

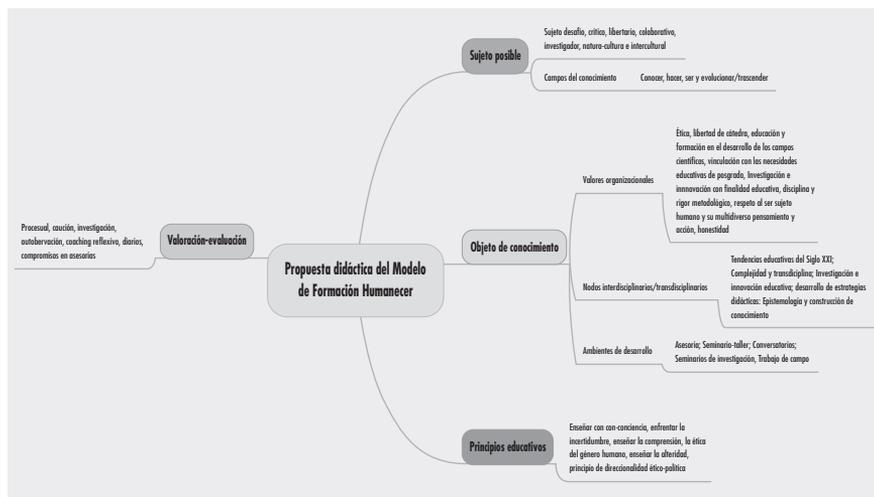
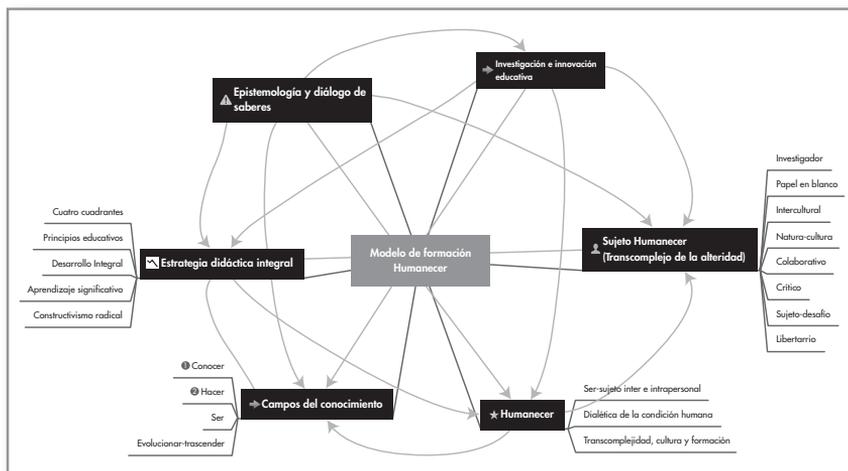


Diagrama 15: Desglose de la propuesta de formación de formadores Humanecer

La planeación y desglose de la propuesta del modelo Humanecer como planeación estratégica de un proyecto de innovación y transformación educativa, se basa en la realidad de lo posible, como inédito viable y posible, priorizando la importancia de los problemas por resolver en cuanto a diseño de modelos curriculares y didácticos por ofertar.

La planeación estratégica de la práctica desde un corte crítico, recupera avances realizados en este sentido desde la propia investigación dialéctica constructiva transdisciplinaria, tal es el caso de la racionalidad, la problematización empírica y la problematización teórica y su desplazamiento, en la segunda se recupera como significativo el propio proceso de investigar la praxis para darle forma a un diagnóstico de corte crítico reconstruido en el propio hacer haciendo, en lo que respecta a los razonamientos fundantes, permiten observar desde qué perspectiva, enfoque y paradigma epistemológico se está operando sobre la realidad, como realidad en movimiento que da coherencia a la apropiación del objeto de conocimiento desde el uso de los indicatum en la problematización y su desplazamiento teórico y empírico. Es por esto que en lo teórico los insumos son el asidero de formación desde donde se aborda la temática.

Los insumos que se toman en cuenta para realizar la reconstrucción del objeto de conocimiento en el modelo de formación se materializan en una primera aproximación de malla curricular y después en su ampliación en el desarrollo del Modelo Humanecer, con la toma de decisiones a partir de la articulación de esos insumos, los cuales se articularon al propio proyecto de la Unidad 162 de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) y de la Universidad de Santander (UNISANT) en Michoacán, en su caso, acerca de los programas que ofertan tanto una como otra.



**Diagrama 19: Componentes del Modelo de formación Humanecer**

Tres fueron los seminarios, a manera de módulos inter y transdisciplinarios, el primero de corte epistemológico y de diálogo de saberes, el segundo sobre la propio enfoque de investigación y su reconstrucción; y por último la puesta en marcha de la estrategia didáctica integral del propio modelo.

Los seminarios se desglosaron con los siguientes componentes:

**Nodo temático:** seminario como nodo inter/transdisciplinario en el cual se elaboró una guía y una antología de cada una, con los contenidos a abordar que se articulaban con los planes de estudios.

**Modalidades:** se realizó en seminarios presenciales y virtuales de acuerdo a la temática a abordar; en el caso de UNISANT en Jiquilpan, Los Reyes y Jacona, fueron en los seminarios de Filosofía de la educación (Epistemología y diálogo de saberes), Métodos de investigación educativa (Investigación e innovación educativa) e Introducción a la didáctica (Estrategia didáctica integral). Esta modalidad era una vez al mes los sábados y

domingos, completando un horario de 16 horas de trabajo presencial, más otras 14 de manera virtual, para un total de 30 horas de trabajo por nodo. En cuanto a la UPN Unidad 162 el Modelo se desarrolló en el Diplomado de Introducción a la Investigación Pedagógica en el seminario de Bases Filosóficas de la Teoría Pedagógica, con un total de 175 horas presenciales a lo largo del semestre.

Los nodos fueron en la modalidad del seminario-taller-conversatorio, en donde se presentaba el usuario estudiante-docente con lecturas previas, trabajo escrito y complementaran con productos construidos en el propio nodo, ya sea individual, por equipos o grupal en los intercambios con sus compañeros y con su asesor. También se realizan sesiones de presentación de los avances del proyecto, trabajo individual y trabajo en línea.

Nodo 1 “Epistemología y diálogo de saberes“

Nodo 2 “Investigación e innovación educativa“

Nodo 3 “Estrategia didáctica integral“

En la matriz siguiente se desglosan los demás elementos que articulados componen el Modelo de formación de formadores Humanecer:

**Tabla 11: Desglose de la estrategia del Modelo de formación de formadores Humanecer**

**Temática a desarrollar :**

**MODELO DE FORMACIÓN DE FORMADORES HUMANECER**

**Conocimientos (Racionalidad):**

**El abordaje de la visión del conocimiento sobre el Modelo Humanecer parte desde una visión crítica que implica dar cuenta de la crisis como desafío y oportunidad de construcción de conocimiento, además de la complejización de la racionalidad en el propio Modelo que articula la incerteza, la incompletud y la necesidad de apertura del conocimiento científico hacia los conocimientos de la realidad y de la vida.**

**Los supuestos epistemológicos desde los que se parte, son las epistemologías de segundo orden, como la reflexivización de la construcción del conocer del conocimiento, en ese sentido es la complejización de la epistemología o la epistemología compleja, reflexiviza, computa el hacer haciendo en cada momento de la investigación, se articula de manera praxiológica-dialéctica y complejizando la teoría y la práctica.**

**Se parte del presente como categoría en la cual se mira la realidad, por ende se tiene que hacer haciendo, desde el presente se articula el conocimiento-pensamiento y la acción-transformación pedagógica, estructurando-sistematizando el conocer del conocimiento para desde ahí poder conocer el devenir de lo vivido, la praxis social, mediante la cual el hombre transgrede y transforma su propia condición y realidad, se vuelve ser-sujeto protagónico de la transformación.**

**Las posibilidades-desafíos como opciones de cambio, innovación y/o transformación que en esta estrategia se plantean, permiten abordar la categoría de realidad, a partir del presente, como potencialidad, como indeterminación, en lo dado dándose para como proceso sistemático para elaborar la estrategia de malla curricular como una anticipación, que ayude a la transformación en los hechos de los sujetos.**

**Realidad macro:**  
Para Sagan (1984) el mundo es viejísimo y el ser sujeto humano es sumamente joven, la teoría astrofísica suministra información sobre la edad de los planetas, las estrellas y la galaxia Vía Láctea, en el origen del universo-vida, la teoría astrofísica plantea la gran explosión conocida como el Big Bang, como origen actual de lo que conocemos como vida, aunque también se plantea como una discontinuidad, que generará otra discontinuidad conocida como el Big Crunch, el gran crujido, lo que es un hecho es que es el acontecimiento o fenómeno del que se tiene su certeza, aunque sea de manera teórica, como la primer gran noticia de la vida.  
En pleno siglo XXI, primer segundo de la prehistoria del espíritu humano y del segundo año cósmico, el mundo-universo-cosmos, desde una cosmovisión cognición comunitaria,

**Realidad meso:**  
Le educación tiene para sí el reto más importante de sobrevivencia del ser humano, la hominización-humanización como estrategia, esto implica retomar el papel central de construcción de cultura y natura desde la formación de formadores, la explicación-aplicación de Humanecer que de cuenta de la necesidad de articulación de natura-cultura. En el debate de la educación en el mundo, es decir en todo el mundo, *la scola do mondo*, no solo en los debates pedagógicos contemporáneos sobre la educación y sus modelos, en el caso de México el enfoque en competencias a partir de las llamadas reformas educativas de corte neoliberal-instrumental como el cliché de moda, que en este país se impuso con las diversas reformas desde finales del siglo XX y los principios y segunda década de este siglo XXI, no existe de manera completa el debate-propuesta sobre la articulación de las miradas críticas de la dialéctica y la visión de la incompletud-intemperie-sistema-complejidad de la transcomplejidad, como también están las

**Realidad micro:**  
La UPN ZAMORA, se encuentra en la parte norte-occidente de la ciudad, atrás del templo de San Antonio, en la privada 20 de Noviembre en Zamora, Michoacán cerca de la carretera nacional que va rumbo a la Ciudad de Guadalajara, a los alrededores de ella están varios barrios llamados marginales y además colonias de interés social con población con condiciones de economía complejas, hay gente de en la marginalidad, pobreza y pobreza extrema, en complementariedad y contradicción, también existen fraccionamientos exclusivos y cotos residenciales, donde está la gente con más poder adquisitivo de la ciudad. Esta zona de la ciudad se caracteriza por un lado por la exclusión social, pero a la vez existen todas las posibilidades de desarrollo educativo, ya que hay escuelas públicas de todos los niveles de educación básica, es decir preescolar, primaria y secundaria, además de dos instituciones de

**debe considerarse y pensarse, ante todo, como un ser vivo desde la mirada de Morín (1995) y de Razo Orta (2012) como ser vivo cosmo-físico-bio-anthropo-sociológico en transición, con involuciones y evoluciones, pero como un espejo desde donde todos los seres humanos se miran, este espejo o nave, que para de Sousa (2011) es un nicho de presencia-vida-desarrollo, como los indígenas Quechúes le llaman a la Pachamama, o madre tierra. Esta matri-patriótica, como hijos de la tierra y como destino terrestre, para Morin (1995) es la casa, at home, la casa de todos los seres humanos, la matría de todos los seres humanos, la tierra-patria donde todos los seres humanos son ciudadanía terrestre-planetaria y comunidad-destino terrestre que vive en el colapso ecológico, el cual invita y desafía a pensar desde otra mirada la relación hombre-naturaleza-cosmo**

propuestas pedagógicas transmodernas como la teoría de la complejidad (Morín), inteligencias múltiples (Gardner), aprendizaje polímata (Root-Bernstein), escuela del sujeto (Touraine), espiral dinámica (Wilber), epistemologías del sur (de Sousa), que son parte del nuevo paradigma de convergencia cognitiva desde la visión de Moreno (2014), los cuales se han estado construyendo, como es el caso de esta investigación que se inscribe también en esta tendencia, dentro de un campo fértil de propuestas alternativas y modelos educativos de alteridad en el mundo, en América Latina, como ahora se hace en el Estado de Michoacán. Se habla de que Michoacán está en los últimos lugares de calidad educativa, como una calidad basada en las evaluaciones paramétricas de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), con la prueba PISA que pone a todos por igual en la mediación, con sus condiciones diferentes de vida, así la calidad educativa está entendida desde la

nivel medio superior, como son el CBTIS y el CONALEP, además a no más de 5 km se encuentra el ITEZ, a menos de un km, la UPN, además de tres universidades particulares, en este perímetro.

**El mundo ésta inmerso en una visión de Geopolítica y Geoes-tratégica que implica la apropiación de los recursos naturales del mundo por parte de las grandes empresas, además de la destrucción sistemática de la vida y el propio ser humano, esta apropiación se da por el 1% de la población en contra del 99% que es excluido desde la lógica del mercado, su mutación capitalista y la economía política.**

visión tecnócrata y neo-liberal, pero en realidad las evaluaciones desde esta visión son sesgadas e incompletas, porque no consideran a los seis niveles o ámbitos de actuación en materia educativa, como lo plantea Bonilla-Molina (2015), los cuales se articulan unos con otros, desde el primer nivel aula-procesos educativos, con el siguiente nivel aula-plantel, el tercer es el nivel aula-plantel/comunidad de entorno, el cuarto es el nivel aula-plantel/ municipio-entidad regional, el siguiente nivel aula-plantel/proyecto nacional, con el último nivel aula-plantel/geopolítica internacional, entonces para realizar un análisis completo se ocupa realizar un estudio de matriz de opinión donde se articulen los diferentes niveles, esto ha dado margen para que se quiera crear toda una visión donde se habla de la poca calidad educativa, dejando de lado la vasta y rica construcción de modelos y propuestas de alteridad educativa, como un semillero y asidero de la educación alternativa no solo en México sino además en Latinoamé-rica.

**Estado del arte (investigaciones sobre la estrategia):**

Las tendencias de formación de formadores en la segunda década del siglo XXI, pasan por entender la oportunidad de modelar visiones prospectivas sociales y políticas de futuros posibles, ahora en el presente, como articulador del pasado-futuro, ser formador es saber impulsar los sueños de horizontalidad posible, las utopías del aún no alentador, ser formador de formadores desde la transcomplejidad y la alteridad es compartir un espacio de oportunidad para crecer, desde el presente, recorte de realidad para determinar el futuro deseable, ser formador de humanidad es ser un guía, un mentor, un padre, un pescador, es en suma una oportunidad, un desafío y un gran reto.

**Visión de futuro:**

Esta poíesis cumple su posibilidad horizontal, como visión de futuro posible, ya que al ser una actividad creadora modifica la propia perspectiva y la condición humana, para Motta (2012) el arte de articular saberes es un proceso creativo en el ámbito de esta transformación, dentro y fuera de los campos de conocimiento establecidos, y tiene sus efectos performativos en la comprensión del mundo, cuyo producto siempre requerirá de una crítica filosófica profunda. En ese sentido de manera transdisciplinaria la poíesis atraviesa la propia investigación para explorar (inventiva y creativamente), una nueva y posible rearticulación de los momentos del proceso y de construcción de conocimiento, en función de los desafíos que la necesidad y la inquietud de una vida humana imponen a un sujeto en permanente búsqueda de su cultura, la verdad y la sabiduría para vivir. Se parte entonces del sueño como horizontalidad posible para construir un ser-sujeto potenciable y posible, articula la utopía como proyecto de vida, no como el lugar que no existe, sino como el lugar que se construye desde la visión de transformación de mundo posible como un gran acontecimiento reflexivo, es decir un acto político de lucha, entre la poíesis construcción-imaginación y la prospectiva social y política como una posición estratégica que construye futuros deseados.

	<p>Fortalezas:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Precio accesible</li> <li>2. Asesores especializados</li> <li>3. Conocimiento en pedagogía y en los modelos emergentes</li> <li>4. Producto de impacto y con las tendencias actuales</li> <li>5. Promoción</li> </ol>	<p>Debilidades:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Normatividad en construcción</li> <li>2. Selección del personal.</li> <li>3. Equipo insuficiente</li> <li>4. Propuesta en dictaminación.</li> <li>5. Control interno</li> <li>6. Logística</li> </ol>
--	--	---

<p><b>Oportunidades:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Programa orientado a cubrir las necesidades de actualización y profesionalización docente</li> <li>2. Desarrollo de propuestas educativas con orientación hacia la flexibilidad de contenidos temáticos</li> <li>3. Reclamo de la sociedad hacia el incremento de la calidad de los programas educativos</li> <li>4. Apoyo de las instituciones de formación de formadores hacia la innovación e investigación educativa como tendencia mundial</li> </ol>	<p>Estrategias ofensivas (FO)</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Asignación de presupuesto a la promoción y propaganda de Humanecer (F1,F5,O1)</li> <li>2. Mayor inversión por organizaciones gubernamentales y no gubernamentales, organismos internacionales a la educación sobre todo en los rubros de innovación educativa e investigación (F3,F4,O3,O4)</li> </ol>	
<p><b>Amenazas:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Desempleo y poca remuneración para el docente</li> <li>2. Reforma educativa de tipo laboral que atenta contra las condiciones de trabajo</li> <li>3. Campaña de desprestigio por medio de los medios de comunicación a la labor docente</li> </ol>		<p>Estrategias defensivas (ED)</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Establecimiento de un programa de fortalecimiento administrativo (D1,-D2,A2)</li> <li>2. Fortalecimiento del equipo de asesores con un programa permanente de formación integral (D3,D4,D6, A2,A3)</li> <li>3. Programa permanente de investigación e innovación educativa (D5, A3)</li> </ol>

**Enfoque didáctico:**

**Transdisciplinario, articulado al pensamiento complejo, es decir transcomplejidad, la transcomplejidad responde a procesos de transformación que rompen los esquemas estables de cultura, sociedad, ciencia y todo lo que el ser humano cree controlar en su visión lineal y plana, la respuesta para esto es a la vez compleja y transdisciplinaria, es como dice Schavino (2010) una nueva cosmovisión investigativa complementaria que permite la producción de conocimiento complejo. Es entonces, integración y diálogo de saberes, para favorecer el acercamiento entre las culturas, la comunicación entre el conocimiento científico, la reflexión filosófica y los saberes gnoseológicos; es reconocer la existencia de múltiples niveles de la realidad, la incertidumbre, lo imaginario, y corresponde con la afectividad y la creatividad; la experiencia y creación artística.**

**Estrategia (objetivos estratégicos):**

**E1 DESARROLLO DE PROGRAMAS Y MODELOS EDUCATIVOS EN DESARROLLO Y APLICACIÓN DE UN SISTEMA ADMINISTRATIVO**

**Táctica:**

Se refiere al desarrollo del Modelo Humanecer como modelo educativo emergente, que articula el constructivismo radical, la complejidad evolucionista y la interculturalidad e inclusividad educativa como las tendencias más importantes en la educación del siglo XXI, además de la incorporación como finalidad de la investigación e innovación educativa; con esto se responden a las necesidades emergentes de formación. En esta estrategia se aprovecha una de las principales fortalezas del servicio educativo de posgrado como es Humanecer, asociando esto y el programa con la oportunidad que presenta el crecimiento de partes

**Rasgos del sujeto:**

Sujeto Natura-cultura y Sujeto intercultural, enseñar la condición humana, enseñar la identidad terrenal e intercultural, enseñar con conciencia, enfrentar las incertidumbres, enseñar la comprensión, la ética del género humano, enseñar la alteridad. Sujeto transcomplejo principio del ethos ecológico-humano, principio de direccionalidad ético-política, construcción de un proyecto cultural, construcción de un ser-sujeto de humanidad, escuela abierta como zona franca del ciberespacio-tiempo, el desarrollo de la palabra-pensamiento. Sujeto crítico y libertario; Sujeto desafío

específicas de formación, actualización y capacitación del espacio educativo de posgrado; considerando que se deben identificar las necesidades de los estudiantes de posgrado para diseñar modelos educativos y el programa de Humanecer que satisfagan las necesidades del servicio. Para la apertura, crecimiento, consolidación, desarrollo y permanencia del servicio educativo de Humanecer, es necesario diseñar, estructurar y aplicar un sistema educativo que dé coherencia, fiabilidad y orientación al servicio educativo.

dialéctica pensamiento y acción, contradicción-complementariedad entre post-modernidad y lucha de clases, sujeto libertario, sujeto des-suje-tado, sujeto de la palabra, sujeto potenciabile-posible, sujeto cosmovisión. Sujeto investigador- Sujeto sentido, sujeto lenguaje, sujeto sentí-pensante, sujeto biológico cognitivo  
Sujeto investigador, intercultural y colaborativo, enseñar exige rigurosidad metódica, enseñar exige respeto a los saberes de los educandos, enseñar exige estética y ética, enseñar exige riesgo, aceptación de lo nuevo, de la alteridad y de la interculturalidad, enseñar exige la convicción de que cambiar es posible, enseñar exige disponibilidad hacia el diálogo, enseñar exige alegría y esperanza.  
Sujeto colaborativo e investigador transcomplejo de la integralidad para pensar para la liberación, pensar para colaborar, para dialogar, pensar para la concientización, sujeto libertario, sujeto bricolaje, sujeto esperanza.

<p><b>Principios pedagógicos:</b>  <b>Bucle recursivo, la educación en su sentido más amplio, no es estable, sino que se presenta como un sistema en meta espiral, de ida y vuelta. Esta variabilidad permite religar y emerger.</b>  <b>Enseñar con con-conciencia desde el pensamiento categorial, amplio e inclusivo.</b>  <b>Enfrentar la incertidumbre, convirtiendo a la incertidumbre en el elemento navegador y diferenciador del proceso.</b>  <b>Enseñar la comprensión de la otredad desde la alteridad, ser el yo-uno-no-sotros-otros.</b>  <b>La ética del género humano,</b>  <b>Enseñar la alteridad,</b>  <b>Enseñar entre, a través y más allá de los campos científicos,</b>  <b>Enseñar el saber popular,</b>  <b>Principio de direccionalidad ético-política.</b></p>		
<p><b>Campos y racionalidades del conocimiento:</b>  <b>Conocer,</b>  <b>Hacer,</b>  <b>Ser y</b>  <b>Evolucionar</b></p>	<p>Espacios formativos:  Estrategias emergentes,  Interactividad: correo electrónico, lista de distribución, chat, whatsapp, Facebook.  Comunidades educativas, centrada en los formandos/performandos, centrada en una problemática, centrada en un acontecimiento  Estrategias de formación, narrativa como sentido y base de los conocimientos en la práctica/acción.  Análisis de los contenidos como comprensión reflexivilización del discurso  Colectivos colaborativos de discusión.</p>	<p>Ambientes (enseñanza y/o aprendizaje):  Asesoría; seminario-taller; Conversatorios; seminarios de investigación, trabajo de campo.</p>

<p><b>Presentación ejecutiva:</b> El modelo Humanecer, ofrece un espacio de formación de formadores desde el nivel básico hasta el nivel superior, articulando los enfoques y modelos emergentes que están desarrollándose a nivel global, como son el modelo de la complejidad evolutiva, la transdisciplinariedad, el constructivismo radical e inclusivo, además de las tendencias de alteridad de América Latina, como son la pedagogía crítica, la pedagogía hipertextual, la educación popular, articulando opciones de formación e investigación para la construcción de propuestas y estrategias didácticas que innoven y transformen la teoría, el pensamiento, la praxis, la práctica y la acción educativa de los docentes que sean partícipes de Humanecer.</p>	<p><b>Misión:</b> El modelo Humanecer proporciona servicios educativos de posgrado para adquirir el nivel académico acorde a las necesidades de actualización y profesionalización docente, desde un modelo educativo que articula las tendencias educativas del siglo XXI permitiendo con esto que los estudiantes de la misma trasciendan e innoven su práctica educativa, contribuyendo a la mejora de la educación, el desarrollo social y calidad de vida de México.</p>	<p><b>Visión:</b> El Modelo Humanecer es un servicio escolar de posgrado sólido, con estructura académica y administrativa que permitirá al estudiante de posgrado realizar investigaciones e innovaciones educativas, además de desarrollo en los campos científicos clásicos y no clásicos.</p>
---	---	---

	Valores organizacionales de la Humanecer: <ul style="list-style-type: none"><li>• Ética</li><li>• Libertad de cátedra</li><li>• Educación y formación en el desarrollo de los campos científicos</li><li>• Vinculación con las necesidades educativas de posgrado</li><li>• Investigación e innovación con finalidad educativa</li><li>• Disciplina y rigor metodológico</li><li>• Respeto al ser sujeto humano y su multiverso pensamiento y acción</li><li>• Honestidad</li></ul>	
<b>Temporalidad: 3 cuatrimestres (UNISANT) y un semestre (UPN)</b>		
<b>Sistematización:</b>	Valoración:	Reflexividad:

## **Búsqueda-encuentro del Modelo de Formación de Formadores Humanecer**

En esta disputa o campo de batalla, del campo problemático que es la educación, emerge el Modelo Humanecer, como desde la inhalación se

---

trata de recibir la colectividad y la totalidad integrada, además de la exhalación desde donde se deja salir lo mejor de sí mismo en la construcción de conocimiento, es la articulación de la unicidad-totalidad de lo que hologramáticamente se es, parte-todo todo-parte.

El Modelo Humanecer parte de lo entretrejido de la transdisciplina y la complejidad, la primera como estrategia metodológica y la segunda como apertura de pensamiento, entretrejidas en transcomplejidad, además en el campo educativo existe la alteridad en contrasentido del enfoque basado en competencias, ya que pone en el centro al sujeto humanizador humanizante que se transforma y transforma su pequeña historia, junto con la gran historia que es la escuela, en un acto completo de liberación.

En Humanecer se transita desde una perspectiva crítica de la formación de formadores hacia una perspectiva emergente, de un interés crítico hacia una interés que articula la natura-cultura como bioética profunda, desde un saber emancipatorio, reflexivo, sociopolítico, sociocrítico y sociocultural hacia un saber transcomplejo, superador de las distintas disciplinas.

En esta visión emergente de formación de formadores, la cual transita de entender el poder como medio, transformando este medio en compromiso con la tierra, multidiverso mundo; y con sus habitantes presentes y futuros como sostenibilidad de la vida como vida; se camina de un asidero epistémico de las ciencias críticas como la filosofía, la política y la ética en el conocimiento hacia la articulación con la bioética, economía política, politología, dialogo de saberes, enfoque transdisciplinario en los conocimientos.

El objeto del conocimiento se convierte en objetos de conocimientos transitando en la construcción de un currículum como Modelo de Formación Humanecer, construyendo una currícula como acción emancipadora articulada a una acción comunicativa radical y emergente.

## Resultados del análisis, codificación y sistematización del modelo Humanecer.

En este apartado se presentan los resultados arrojados por la herramienta científica que es el Atlas.ti, de las tres fases del estudio en la investigación dialéctica constructiva transdisciplinaria, en el primer proceso se presenta una gráfica de co-ocurrencia de los códigos de cada uno de los elementos analizados, es decir el video, el chat y la estrategia didáctica, en un segundo proceso se presenta una matriz de pensamiento categorial utilizando como articulación varias funciones del Atlas.ti, como son las unidades de análisis que para el pensamiento categorial son las categorías de análisis, el contenido de los elementos, la sistematización del mismo, los códigos y los memos que arrojaron desde el propio programa.

El tercer proceso consiste en un primer acercamiento a la teorización, o construcción del conocimiento, ya que por medio del propio programa se construyeron mapas que se denominan redes de códigos, memos o citas o en su defecto de unidades de análisis.

A partir de la función análisis en lo que tiene que ver con la co-ocurrencia de códigos en la herramienta del programa Atlas.ti, nos arroja como resultado, en un primer espacio, una tabla que se presenta a continuación:

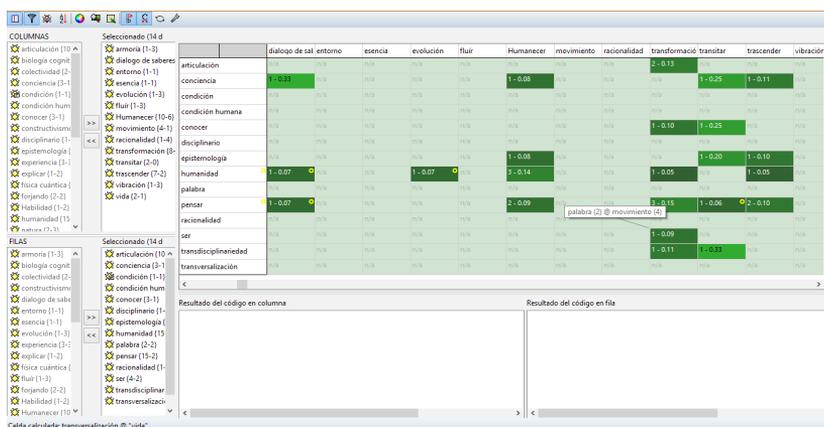
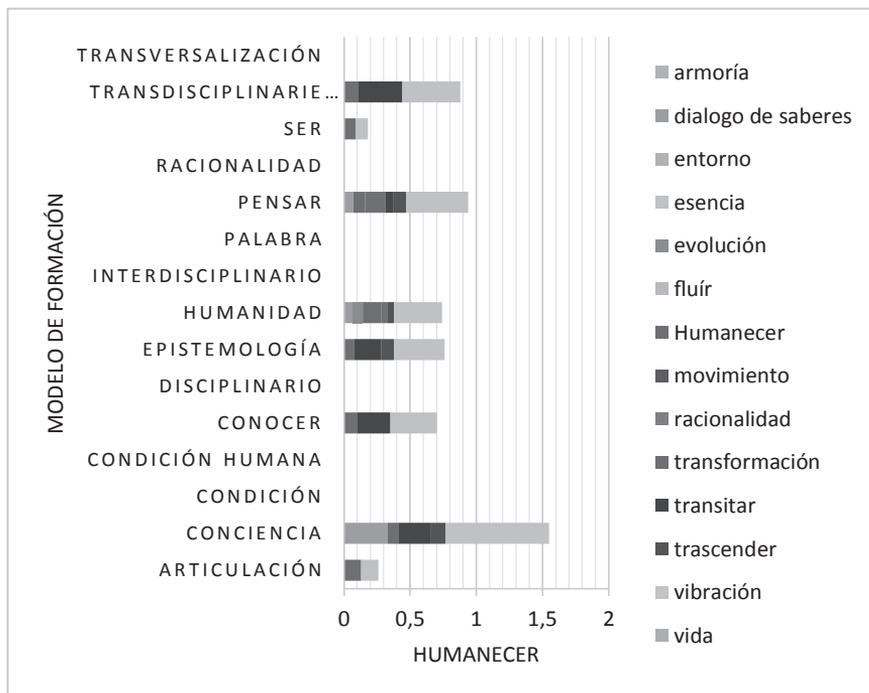


Ilustración 5: Tabla de co-ocurrencia de códigos, Atlas.ti

Esta tabla arroja una gráfica de códigos con co-ocurrencia de la siguiente manera:



**Gráfica 1: Gráfica de códigos con co-currencia del estudio de caso de la sesión de estrategia integral, Modelo Humanecer, Atlas.ti**

El gráfico da cuenta de que lo que más se anidó de manera co-cuyente como unidad constante fue la categoría de conciencia con un 1.78, el cual es el más significativo, porque en la escala de 0 a 2 fue el más alto, además fue la que más articulaciones logró, lo hizo con el diálogo de saberes, con Humanecer, con fluir y con el entorno, entre otros, dentro del estudio de la sesión de estrategia didáctica integral en los Reyes, dentro de UNISANT, como parte del modelo de formación Humanecer, transitando y fluyendo hacia la transformación del entorno.

El segundo código co-corrente más constante es el pensar, que logró una anidación de 0.98, como pensamiento epistemológico de transformación del mundo, el pensar se articuló con los siguientes componentes: diálogo de saberes, evolucionar, fluir, entre otros dando como resultado que el pensar como pensamiento epistemológico dentro de la estrategia didáctica de Humanecer se entreteje desde el diálogo de saberes, evolucionando y fluyendo hacia la esencia del entorno.

El tercer código de unidad constante fue la transdisciplinariedad, con un factor de 0.90, este código se anidó junto con el transitar, el fluir y el entorno, es decir el enfoque transdisciplinario, que es lo que se desdobra desde el estudio de caso del seminario de estrategia didáctica integral dentro del modelo Humanecer, porque articula el transitar del movimiento hacia el entorno.

Los siguientes códigos de co-currencia más importantes que arrojó el estudio son la humanidad, la epistemología, el conocer y la articulación, los cuales son los ejes nodales desde donde se despliegan los tres componentes de Humanecer investigación, epistemología y estrategia didáctica, todos estos elementos constituyen la base del Modelo de Formación Humanecer.

A continuación se presenta una matriz de pensamiento categorial desde las unidades de análisis de las principales categorías que emergieron desde el programa científico Atlas.ti, del estudio de la sesiones, tanto en UNISANT en Los Reyes como en la Unidad UPN 162, en la sub-sede La Piedad, en los dos espacios se desarrolló el seminario Estrategia didáctica integral del modelo de formación Humanecer:

**Tabla 12: Matriz de pensamiento categorial, Atlas.ti (Sampieri, 2014)**

CATEGORIAS (Unidades de análisis)	SISTEMATIZACIÓN	CÓDIGOS	MEMOS
Ser sujeto del humanecer (rasgos del sujeto).	Ser nuevo capaz de mover comunidad. Ser con condición de pensador y racionalizador, ser desde la epistemología como transversalización de la palabra. Sujeto emocional, solidario, respetuoso, emotivo, armónico y que valore su entorno.	Humanecer Ser Humanidad Entorno Movimiento Sociedad Racionalidad Condición Pensar Epistemología Transversalización Palabra Colectividad Armonía Articulación Condición humana Natura-cultura Entorno	Es la articulación del ser-sujeto al ser sujeto humanidad-natura-planeta, es situar la vida epistemológicamente a esta articulación.
Conciencia para Humanecer	Cambio de conciencia, esencia y dimensión, es el nuevo amanecer del hombre. El cuerpo epistemológico de ser conciencia transitando con su subjetividad y su palabra buscando la trascendencia. Conciencia como diálogo abierto, desde la formación holística y armónica del ser colectivo, conocimiento del otro y desde la transdisciplinariedad.	Conciencia Humanecer Oportunidad Epistemología Transitar Trascender Diálogo de saberes Armonía Colectividad Transdisciplinariedad	Conciencia como la condición de la racionalidad del ser, su pensar-ser desde la epistemología, desde la transversalización de la palabra

<p>Modelo de formación Humanecer</p>	<p>Mezcla entre ser humano y amanecer Esencia del hombre-naturaleza-integro-cambio iniciado por sí mismo. Desarrollo integral, formación desde un desarrollo pleno y armónico con visión de futuro. Humanidad que se forja, que aprende, que profundiza, que piensa, que trasciende, que humanece.</p>	<p>Ser Humanacer Articulación Movimiento Trascender Pensar</p>	<p>Formación desde el ser humano para un nuevo amanecer desde la esencia del hombre-naturaleza-cosmos generando articulación entre el movimiento, el pensar y el trascender para humanecer.</p>
<p>Pensar para Humanecer</p>	<p>Hombre-naturaleza-cosmos ser-hacer-sentir-pensar-crear-reflexionar-aprender-trascender-existir  Inhalación-exhalación para reflexionar, pensar, soñar, crear, amar en fin humanecer, pensar desde la práctica para trascender.</p>	<p>Humanecer Humanidad Natura Pensar Trascender Práctica</p>	<p>Es pensar desde el trascender, es trascender desde la experiencia y la práctica por medio de la palabra articulando conocer, pensar desde la transversalización del pensar</p>
<p>Epistemología para Humanecer</p>	<p>Conciencia profunda, conocerse-entenderse, amarse y valorarse para desarrollar y transformar Condición humana de experimentarse, hacerse, reinventarse-amarse</p>	<p>Conciencia Transformación Condición humana Origen Epistemología Pensar Práctica</p>	<p>Epistemología para Humanecer, es profundizar el origen del pensar, del conocimiento forjado por la humanidad, es trascender el propio pensar la práctica del pensar, es reflexivilizar es pensar desde Humanecer</p>

<p>Transdiscipli- nariedad y Hu- manecer</p>	<p>Articulación que en- trelaza ciencia, con- ciencia y saber popu- lar, florecer como nuevo sentido de ex- istencia humana para trascender. Tránsito y diálogo de saberes entre la trans- disciplinariedad, la complejidad y el con- ocimiento, transfor- mación profunda del pensamiento, trans- versalización de la condición humana.</p>	<p>Articulación Diálogo de saberes Conciencia Humanecer Epistemología Trascender Transitar Transdisciplinarie- dad Conocimiento Transversalización Condición humana</p>	<p>Es trascender desde la experiencia y la práctica por medio de la palabra, arti- culando conocer, pensar desde la trasversalización del propio pensar.</p>
--	--	---	--

El análisis semántico, pero además los insumos que le aportan a la reconstrucción del Modelo, desde la matriz de pensamiento categorial anterior, se desenvuelven de la siguiente manera:

En la categoría como unidad de análisis del ser sujeto de Humanecer, se realizó una indagación del contenido, el cual arrojó en el proceso de sistematización que el ser-sujeto del modelo es un ser nuevo capaz de mover su comunidad, además de que tiene la condición de pensador y racionalizador, es un ser desde la epistemología como transversalización de la palabra, sujeto emocional, solidario, respetuoso, emotivo, armónico y que valore su entorno. Aparecen varios códigos entre ellos humanecer, entorno, movimiento, epistemología, transversalización, pensar, armonía, condición humana, estos se fusionan para finalmente arrojar el memo central que *es la articulación del ser-sujeto al ser sujeto humanidad-natura-planeta, es situar la vida epistemológicamente a esta articulación.*

En la categoría de conciencia para humanecer, después del contenido, la sistematización proyectó el cambio de conciencia, esencia y dimensión, es el nuevo amanecer del hombre, como el cuerpo epistemológico

de ser conciencia transitando con su subjetividad y su palabra buscando la trascendencia. Es ser conciencia como diálogo abierto, desde la formación holística y armónica del ser colectivo, conocimiento del otro y desde la transdisciplinariedad. De ahí surgieron como códigos centrales: conciencia, humanecer, epistemología, transitar, trascender, diálogo de saberes, armonía, colectividad y transdisciplinariedad, dando como producto el memo que es el insumo potenciador de esta categoría: *Conciencia como la condición de la racionalidad del ser; su pensar-ser desde la epistemología, desde la transversalización de la palabra.*

En la siguiente categoría, el modelo de formación humanecer, su contenido se sistematizó dando como resultado que el modelo es una mezcla entre ser humano y amanecer, además es la esencia del hombre-naturaleza-íntegro-cambio iniciando por sí mismo para lograr un desarrollo integral, una formación desde un desarrollo pleno y armónico con visión de futuro, el modelo es con-sentido de humanidad que se forja, que aprende, que profundiza, que piensa, que trasciende, que humanece. De esto surgen los códigos del modelo entre ellos ser, humanecer, articulación, movimiento, trascender y pensar, dando como insumo para la construcción de conocimiento del modelo el memo central: *Formación desde el ser humano para un nuevo amanecer desde la esencia del hombre-naturaleza-cosmos generando articulación entre el movimiento, el pensar y el trascender para humanecer.*

La cuarta categoría que arrojó el estudio de caso es la de pensar para humanecer, donde el contenido sistematizado produjo que el hombre-naturaleza-cosmos es un ser-hacer-sentir-pensar-crear-reflexionar-aprender-trascender-existir para realizar inhalación-exhalación para reflexionar, pensar, soñar, crear, amar en fin humanecer, es pensar desde la práctica para trascender. Los códigos centrales de esta categoría fueron: humanecer, humanidad, pensar, trascender y práctica lo cual dio como producto-insumo: *Es pensar desde el trascender, es trascender desde la experiencia y la práctica por medio de la palabra articulando conocer, pensar desde la transversalización del pensar.*

La quinta categoría es la de epistemología para humanecer donde el contenido articulado en la sistematización dio cuenta de una conciencia

---

profunda, para conocerse-entenderse, amarse y valorarse para desarrollar y transformar la propia condición humana de experimentarse, hacerse, reinventarse-amarse. Los códigos anidados fueron el de conciencia, transformación, condición humana, origen, epistemología, pensar, práctica, dando como insumo-producto el memo: *Epistemología para Humanecer, es profundizar el origen del pensar, del conocimiento forjado por la humanidad, es trascender el propio pensar la práctica del pensar, es reflexivilizar, es pensar desde humanecer.*

La última categoría central de análisis fue la de transdisciplinariedad y humanecer, en la cual los contenidos arrojaron la sistematización desde la perspectiva de una articulación que entreteje ciencia, conciencia y saber popular, se trata entonces de florecer como nuevo sentido de existencia humana para trascender, en el tránsito y en el diálogo de saberes entre la transdisciplinariedad, la complejidad y el conocimiento, transformación profunda del pensamiento, transversalización de la condición humana. Los códigos anidados partieron desde: la articulación, diálogo de saberes, conciencia, humanecer, epistemología, trascender, transitar, transdisciplinariedad, transversalización, conocimiento y condición humana, los cuales proyectaron el memo como insumo-producto: *Es trascender desde la experiencia y la práctica por medio de la palabra, articulando conocer, pensar desde la transversalización del pensar.*

Las categorías centrales se articulan con los componentes del Modelo Humanecer de la siguiente manera:

**Tabla 13: Articulación de los insumos con los componentes del Modelo Humanecer**

<b>Componente</b>	<b>Categoría</b>	<b>Insumo</b>
Ser sujeto transcomplejo e integral	<b>Ser sujeto del humanecer</b>	Es la articulación del ser-sujeto al ser sujeto humanidad-natura-planeta, es situar la vida epistemológicamente a esta articulación.
Epistemología de Humanecer	<b>Conciencia para Humanecer</b>	Conciencia como la condición de la racionalidad del ser, su pensar-ser desde la epistemología, desde la transversalización de la palabra.
Investigación e innovación educativa	<b>Modelo de formación Humanecer</b>	Formación desde el ser humano para un nuevo amanecer desde la esencia del hombre-naturaleza-cosmos generando articulación entre el movimiento, el pensar y el trascender para humanecer.
Estrategia didáctica integral	<b>Pensar para Humanecer</b>	Es pensar desde el trascender, es trascender desde la experiencia y la práctica por medio de la palabra articulando conocer, pensar desde la transversalización del pensar
Epistemología de Humanecer	<b>Epistemología para Humanecer</b>	Epistemología para Humanecer, es profundizar el origen del pensar, del conocimiento forjado por la humanidad, es trascender el propio pensar la práctica del pensar, es reflexivizar es pensar desde Humanecer
Estrategia didáctica integral	<b>Transdisciplinariedad y Humanecer</b>	Es trascender desde la experiencia y la práctica por medio de la palabra articulando conocer, pensar desde la trasversalización del propio pensar.

Estos insumos dan cuenta de que el modelo trascendió su propio hacer haciendo, ya que en esta analítica se expresa el grado de conciencia y consolidación del mismo en la práctica-praxis del estudio específico en el que se desarrolló, da cuenta en un primer momento de que el objeto de conocimiento es acorde a las necesidades de formación-perfomación y profesionalización que se dan desde el propio Modelo, además de que a los usuarios, en el caso específico de la estrategia didáctica integral, se les aporta insumos que propician la propia innovación, transformación de la práctica docente. Por otro lado también es preciso recalcar que se aportan insumos para el propio proceso de investigación del que da cuenta este documento y la propia reconstrucción del Modelo Humanecer.



**CAPÍTULO 6:**  
*Teorización de  
Humanecer:  
epistemología y  
diálogo de saberes*



*Escogí la sombra de este árbol para  
reposar de lo mucho que haré,  
mientras te espero.  
Quién espera en la pura espera  
vive un tiempo de espera vacío.  
Por esto, mientras te espero,  
Trabajaré los campos y  
conversaré con los hombres.  
Sudará mi cuerpo, que el sol quemará;  
mis manos se llenarán de callos;  
mis pies aprenderán el misterio de los caminos;  
mis oídos oirán más;  
mis ojos verán lo que antes no vieron;  
mientras te espero.  
No te esperaré en la pura espera  
porque mi tiempo de espera es un  
tiempo de quehacer.  
Freire (1999).*

---

## Teorización desde Humanecer

La teorización, desde la *theoria*, como una representación, una vista desde un ángulo de lectura, es hacer nacer, desde el proceso gestante de la investigación, la nueva teoría, es la construcción del conocimiento que se reflexiviza, la nueva forma de abordar la intemperie-incompletud, la nueva forma de crear-recrear el mundo, la articulación de la mirada del universo como macro-proceso con las cosmovisiones comunitarias y el contexto donde se desarrolló Humanecer como micro-proceso, mediado por lo meso-educativo desde la formación de formadores, la articulación entretejida de lo macro espacial con lo micro espacial desde lo meso-espacial, el desdoblaje de las categorías en construcción-reconstrucción desde donde se desenvuelve el ángulo nuevo de lectura crítica del mundo.

La teorización, también es la reflexivización, es decir el ir y venir, de manera implosiva y explosiva desde el espacio gestante investigativo-interventivo, es la categorización integral-circuncéntrica-omnilateral de manera total-global-glocal-local de la dialéctica como proceso praxiológico de disrupción y emergencia, creando-destruyendo fronteras indómitas, dibujando- recreando-repensando el mundo desde los otros mundos posibles y gestantes.

La teorización atiende a una articulación totalizadora como recurso clave para la construcción de objetos de conocimiento y, de esta manera, la subordinación del proceso teórico, como proceso teoría-mirada ética del ser-sujeto, a la exigencia de objetivación, en el propósito de controlar socialmente un proceso teórico, sustentado no en la prueba sino en la pertinencia necesaria de la teoría con relación a la construcción de los objetos de conocimiento (Saavedra, 2011). De este modo la realidad no se media con teorías, sino con modos de organizar la realidad, los cuales surgen de los proyectos políticos que se proponen los sujetos sociales. En la investigación dialéctica constructiva transdisciplinaria el momento de teorización, pasa por pensar, saber, querer, hacer el conocimiento del conocimiento que se está gestando en la investigación, pasa por darle sentido histórico a las visiones utópicas y los proyectos políticos, por último es la mediación desde donde se construye la crítica para usar la teoría y se construye teoría para usar la crítica (Saavedra, 2011).

---

La teorización se ve como el proceso desde donde entrelazan-entretajan-articulan-gestan los hallazgos de la propia investigación, el espacio del no espacio, como proceso de apertura y cierre de una nueva mirada, que se mira desde la otredad y la complejidad, o los sistemas complejos, como una dialéctica continua-discontinua, que en su propio proceso hace nacer la nueva teoría, para construir referentes-asideros desde donde mirar-crear los otros mundos posibles, desde donde entretajar el ser-sujeto en la criticidad-posibilidad-emancipación para la acción-formación-preformación-transformación.

La teorización es también una jerarquización de mediaciones que trata de darle sentido a los niveles de realidad que se observan en el trabajo investigativo, para desde la teoría y la realidad obtener nueva ciencia.

Teorizar es aprender de manera interactiva, reflexiva, más allá, reflexivilizadora para crear lo nuevo y aplicarlo en la realidad, en contextos específicos, con un análisis más profundo intersubjetivo, que logre la reflexión-reflexivilidad crítica del objeto de conocimiento construido y su viabilidad en el contexto.

La teorización permite racionalizar, razonar desde lo potencial-posible como inédito viable, no desde lo dado, no desde lo hecho-terminado-cerrado, con la mirada de generar nuevos conocimientos, nuevas aplicaciones, nuevas didácticas, nuevas estrategias, construir opciones posibles de vida, de mundo multidiverso, con horizontalidad abierta, hacia un futuro deseable, posible inédito viable.

Como último momento de la investigación, la teorización se torna compleja, pero a la vez es producto-producente, no se trata de acumular conocimientos, se trata de desdoblarlos y pensar en ellos, desde ellos, en su articulación, ya sean conocimientos propios o ajenos, esta articulación para por la relación con la realidad, la triangulación activa para producir conocimientos nuevos como aporte del investigador al campo de la teoría.

La teoría es un enunciado universal, es como una red que entretaje y se lanza sobre aquello que objetivamente se llama mundo, para racional-

---

lizarlo, explicarlo y dominarlo (Popper, 1991), el conocimiento va de las teorías más generales a las menos generales.

La ciencia como conocimiento del mundo tiene dos niveles: el teórico y el empírico. La teoría es un sistema de conocimientos que de forma lógica y argumentada con principios y estructura da cuenta de un forma de ver el mundo.

Las teorías científicas pueden ser utilizadas para resolver un problema donde cada una aporta el conocimiento específico, interdisciplina, o pueden ser mezcladas, sistematizadas, utilizar constructos de unas y de otras para complementarse de manera holista e integral con una relación mutua como asimilación, transdisciplina.

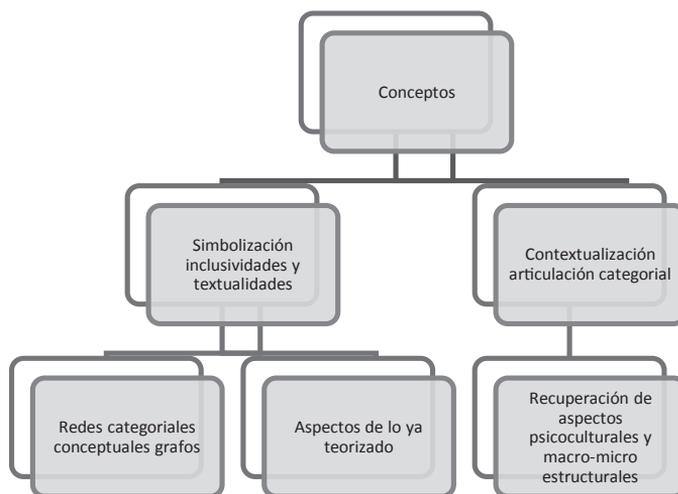
## **Procedimiento metodológico de la teorización de Humanecer**

La relación entre las teorías y la realidad se debe articular desde el sujeto como ser social, sus relaciones colectivas, en este caso las relaciones de Humanecer, como una posibilidad de transformación de la misma, esto lleva a una reflexivización de las propias prácticas sociales, para descentrar el sujeto, para potenciar el pensamiento y la acción, construir un cuerpo de conceptos con la temporalidad y el espacio del presente como existencia del Humanecer, corazón del modelo de formación y la vinculación entre el poder, las categorías, la acción y la transformación.

Se articulan como proceso metodológico diversas actividades, las que se construyeron entre la empiria y la teoría para potenciarlas, con los distintos aportes que se dan en los dos campos en este caso articulando teoría y experiencia vivida del modelo de formación Humanecer, utilizando el razonamiento y la complejización de la realidad.

Se realiza una apertura a lo inédito viable como aspiración de investigar desde una perspectiva dialéctica rompiendo con lo parametral, desde un pensamiento crítico, en que la totalidad-unicidad, los holones

parte-todo, el movimiento de lo dándose, con lo dado y la *poiesis*-prospectiva posible, el devenir, la historicidad del contexto en el que se inscribe la investigación, utilizando también el análisis, la síntesis, la articulación, la concreción como herramientas del meta relato del pensar pensándose desde el humanecer.



**Diagrama 18: Niveles de teorización, Saavedra (2000)**

En cada uno de los momentos se pasa por niveles de recuperación de los diferentes aspectos, en el primer nivel o nivel “A”, se parte de la recuperación de los aspectos macro-estructurales desde lo global, que están fuera del control del investigador pero que influyen en la investigación (Saavedra, 2000), ahí están los áreas nodales y el movimiento de la realidad desde la economía, la política, la cultura y lo meso-educativo, pero además se articula la propia estructura interna como lógica interna de construcción y validación del conocer del conocimiento.

En un segundo nivel o nivel “B”, está el estudio del presente, desde lo macro-teórico quién y qué de las teorías le aportan a la investigación como presente, en el tercer nivel o nivel “C”, se aborda desde lo micro, además de los aspectos psicoculturales del medio específico, del lugar donde se realizó la investigación.

El siguiente nivel el cuarto, o nivel “D”, es donde se aborda la contextualización en lo concreto, lo que de la investigación se pueda aplicar en otros contextos con condiciones similares y que en ellos se puede operar.

El quinto nivel o espiral dinámica creciente, nivel “E”, es la simbolización, el pensamiento categorial, la inclusión, la pertinencia contextual y la coherencia textual (Saavedra, 2000), es la producción teórica más alta desde significados-significantes como categorías y redes conceptuales obtenidas de la propia construcción, es dar cuenta de la propia investigación desde el desplazamiento y construcción de la nueva teoría.

## **Objeto de conocimiento modelo de formación de formadores Humanecer**

### **Nivel A**

En la elaboración del objeto de conocimiento se pasó por diversos momentos:

- a. La necesidad de implementar un programa acorde a las tendencias de formación, capacitación, profesionalización docente en el siglo XXI, en las cuales se articula el Modelo Humanecer.
- b. La visión de futuro como prospectiva, sueño inédito viable de manera clara y concisa hacia un sujeto de Humanecer transcomplejo e integral, el cual se fue reconstruyendo a lo largo de la investigación.
- c. Las innovaciones como parte importante y significativa de la búsqueda de la transformación educativa en el propio hacer-haciendo de la investigación, en ese sentido las aportaciones que innovaron y cambiaron el propio Modelo y la investigación que realizaron los miembros del Colectivo Transdisciplinario de Humanecer, tanto como Valdovinos y Reyes, en los primeros momentos, Moreno y Bonilla, en los momentos cruciales y de cierre de la propia investigación, y todos al final cuando se presenta la reconstrucción del Modelo Humanecer transformado en Diplomado Humanecer en *Teoría y práctica del docente en educación básica (nivelación pedagógica)*, estas innovaciones y observaciones aparecen a lo largo

de la investigación de forma explícita e implícita, pero además están articulados en el caso específico a los requerimientos de la Universidad Pedagógica Nacional y lo que solicita la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior de la República Mexicana A.C. (ANUIES) como indispensable para un programa de Maestría, como en este caso el diplomado con carácter propedéutico para ingresar a la Maestría en Educación con Campo en Práctica Docente, cabe señalar que el diplomado cuenta ahora con carácter curricular y está apoyando a los que de alguna manera están en servicio docente pero que no cuentan con el perfil para ello, el diplomado es un esfuerzo colectivo de reconstrucción del modelo Humanecer, pero es también el dar cuanta de la innovación y transformación de la formación del propio investigador principal.

- d. Se recuperaron insumos que permitieron nocionar el objeto de conocimiento como tal y los apartados que tenía que contener a saber: diagnóstico reconstruido, estado del arte, estrategia didáctica integral con los siguientes elementos: racionalidad, niveles de realidad macro-meso-micro, visión de futuro, enfoque didáctico, objetivos estratégicos, principios pedagógicos, campos del conocimiento, espacios formativos, ambientes de enseñanza y/o aprendizaje; presentación ejecutiva, misión, visión, temporalidad, ejecución, sistematización, valoración y reflexividad. Además de la estrategia didáctica del Modelo, el mismo cuenta con los siguientes elementos ya transformados en diplomado Humanecer: descripción del modelo de formación de formadores Humanecer, estructura modular interdisciplinaria, identificación del programa, justificación, objetivo, estructura del diplomado, malla curricular, programas sintéticos, planeación detallada, infraestructura, metodología, evaluación-valoración, programas de investigación, bibliografía.
- e. Los apartados contienen insumos que se articulan con la racionalidad, visión de futuro, las problematizaciones empírica y teórica y sus desplazamientos, viabilidad y teorización, ya que en en varios momentos el objeto de conocimiento sufre modificaciones y se va reconstruyendo, en ese sentido fue valiosa la aportación de especialistas en contenido y en curriculum como lo son Reyes, Valdovinos, Moreno y Bonilla.

## **Nivel B**

Para poder ubicar el programa de posgrado, en este caso del Modelo Humanecer reconstruido en diplomado Humanecer como propedéutico de la Maestría en Educación con Campo en Práctica Docente (MECPD), se hizo mención a la oferta que hay de este tipo de programas, en el caso de Michoacán es el único diplomado en Nivelación Pedagógica con validez escalafonaria y que sirve para los que no tienen el perfil pedagógico y que están en servicio docente; aunque a nivel nacional hay un amplio espectro de programas, aunque no en la especificidad de este, algunos ya se encuentran en operación a nivel UPN y en estado de Michoacán solo existe el que aquí se propone con validez oficial.

## **Nivel C**

En el objeto de conocimiento fue indispensable el pensar y repensar un diseño innovador y distinto al que se viene ofertando en lo referente a la actualización y profesionalización docente en Michoacán, pero también era necesario tener en cuenta las propias necesidades de los usuarios del Modelo, por ende se pensó en el Colectivo Transdisciplinario Humanecer la posibilidad de incrustar en un primer momento el Modelo como un diplomado propedéutico como requisito para entrar a la Maestría en Educación con Campo en Práctica Docente (MECPD) de UPN, dada la necesidad institucional de las Unidades UPN en el estado de Michoacán de crecer hacia el posgrado y ofertar programas acordes a las necesidades reales del entorno y de los docentes en servicio.

Se dio, con opción de lo inédito viable y posible proponer el Modelo convertido en diplomado como antesala de la MECPD en la Unidad Zamora, por la propia necesidad de innovación y reestructuración que tiene la maestría pero a la vez como una forma de ofertar un programa que está siendo solicitado por parte del Servicio Profesional Docente en el nivel de educación básica; además de que la Unidad UPN Zamora es la de mayor crecimiento de todas las del estado de Michoacán, en cuanto a programas de posgrado y de ofertas de actualización y profesionalización docente;

---

conjuntamente del siempre acertado balance del claustro y de los comentarios por medios digitales de parte del Colectivo Transdisciplinario de Humanecer que en todo momento colaboraron en la implementación, valoración y puesta en marcha del modelo ahora transformado en diplomado Humanecer.

## **Nivel D**

Se articularon las nociones y las características que debe tener un modelo de formación de formadores adecuado a las tendencias actuales en el campo de las ciencias de la educación, en la idea de las nuevas directrices como son: la teoría de la complejidad, la transdisciplinariedad y el paradigma de convergencia cognitiva, pero además el Modelo se observa como objeto de conocimiento, el cual se insertó en la realidad y en lo concreto, dentro de los procesos y momentos que tuvo Humanecer, tanto en la Universidad de Santander (UNISANT), en los Seminarios de Filosofía de la educación, que desde la visión de Humanecer transitó hacia la Epistemología y diálogo de saberes, en el siguiente seminario el de Métodos de investigación educativa que se convirtió desde Humanecer en Investigación e innovación educativa, por último el de Introducción a la didáctica que en Humanecer fue Estrategia didáctica integral; como en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) como un segundo momento de práctica-praxis en el diplomado de Introducción a la investigación pedagógica específicamente en el seminario Bases filosóficas de la teoría pedagógica que desde Humanecer se convirtió en Bases epistemológicas de la investigación e innovación Educativa.

El trabajo fue colaborativo, ya que el Colectivo Transdisciplinario fue partícipe de todas las reconstrucciones y puestas en marcha del modelo, por ende aparece como un campo problemático estructural que articula lo macro y lo micro en lo meso educativo. En ésta idea, se parte de lo general hacia la especificidad del objeto, ya que dentro del programa de la ME-CPD en UPN y de MEDI en UNISANT, en la estructura curricular, en sus grandes líneas y nodos interdisciplinarios de formación (general, de campo y de investigación), se incluye la metodología, la valoración-evaluación, la condición innovadora del modelo, el universo y los componentes.

En un primer momento se trató de realizar un diseño que se presentó a UNISANT, este Modelo de formación docente en su primera aproximación buscó generar las líneas de construcción de la Maestría en Transcomplejidad y Educación Alternativa (MTEA), en la que la transcomplejidad y la alteridad como propuesta alternativa, eran las articulaciones transdisciplinarias más significativas, se presentó a UNISANT, pero quedó solo en el estudio de factibilidad, a este primer antecedente se le hacen varios ajustes, con las reflexiones académicas del Colectivo Transdisciplinario y se decide, junto con la Coordinación académica de UNISANT, realizar reestructuraciones a los seminarios de UNISANT quedando ya como un proyecto consolidado y en práctica la primera transformación: EL MODELO DE FORMACIÓN DESDE LA TRANSCOMPLEJIDAD E INTEGRALIDAD (MFTI), que proporcionó adecuaciones y transformaciones a la currícula tanto de UNISANT en la Maestría en Educación con énfasis en Docencia e Investigación (MEDI) como en el diplomado de Introducción a la Investigación Pedagógica de la UNIDAD 162 de UPN.

Después de echar a andar el Modelo, ya en la práctica, sufre su segunda transformación, la que es la más trascendente, la que la nombra, la que da cuenta de la posibilidad de lo inédito viable y posible, la del “aún no” ya consolidado, ya que en una sesión del seminario de Introducción a la didáctica de la MEDI de UNISANT en Los Reyes, la cual se da cuenta en el estudio de caso desde el SPSS, sucede que aflora y de manera colectiva se discute la categoría de Humanecer que no existía hasta ese momento; ni como palabra, ni como concepto, menos como categoría.

En la segunda transformación del modelo nace HUMANECER que surge de una articulación entre amanecer y la humanidad, aparece, se inventa en una idea de reflexividad y discusión colectiva como la posibilidad de hacer florecer el pensamiento filosófico y epistemológico del ser humano en el amanecer de la transformación educativa, al realizar esto se consolidó una propuesta diferente e innovadora, desde el pensamiento categorial, que antes no existía.

Esta noción de Humanecer, trascendió el propio ser formador del investigador principal, ya que a partir de ahí se encontró en su propia pro-

---

puesta, no en la de otros, sino en la propia, como una construcción del conocimiento nuevo e inédito, como una epistemología de la epistemología, como naturaleza de la naturaleza que humanece, que nace, que trasciende, como pauta que conecta en el ser, que siendo, da cuenta de sí mismo en Humanecer, esta propuesta que emerge, es la que faltaba por nacer-amanecer, es la que daba cuenta de sí mismo en cada construcción, la que al trascender, trascendió el propio formador de formadores, Humanecer aparece como un camino para transitar, como un espejo donde mirarse y transformar, como la pauta que conecta y lleva a lo sutil, a lo espiritual, a lo ético-estético, Humanecer como ser-sujeto profundamente humano que sabe, que transita que es vida-vibración-filamento-emoción.

La tercera transformación del modelo se da, después de que se nombró y surgió, en la sistematización además de la valoración de la viabilidad, al realizar un conversatorio con los referentes partícipes del Colectivo Transdisciplinario de Humanecer, se observa la necesidad de construcción de un diplomado que tenga los elementos del Modelo, pero que además ayude a la profesionalización y actualización docente, pero todavía se fue más allá a la nivelación de docentes sin perfil pedagógico que laboran en educación básica y que necesitan una nivelación que les permita seguir ejerciendo la profesión docente.

Esta transformación, la tercera y última, es el producto-producente de la investigación con los aportes del Colectivo Transdisciplinario Humanecer y de los maestrantes de las dos Maestrías la de UNISANT y la de UPN, que aportaron su propuesta y su articulación a la consolidación del modelo que en su tercer transformación, como vuelco vibracional que se trasciende, al trascenderse y al nombrarse: ***Diplomado Humanecer en teoría y práctica del docente en educación básica (nivelación pedagógica)***

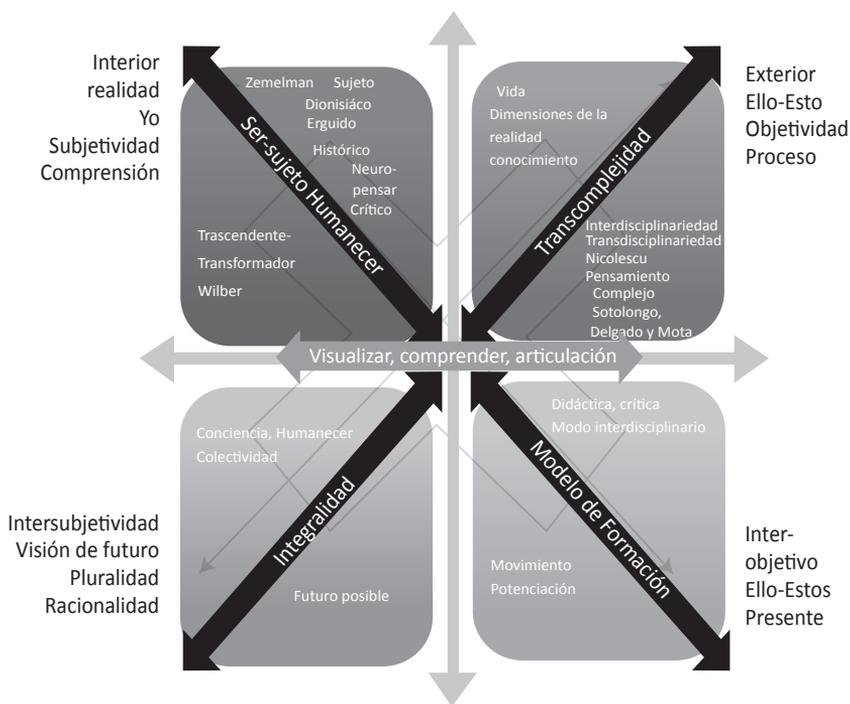
## Niveles E y F

Siendo el objeto trascendente y central más significativo el diseño del Modelo Humanecer que se implementó en su primera transformación en UNISANT, en la segunda transformación en UNISANT y UPN, en la

---

última y tercera transformación y por ende en su consolidación en la Unidad 162 de UPN en Zamora, Michoacán, se reconstruye el objeto en su condición dialéctica de innovación e investigación, como producto-pro-  
 ducente de la investigación, se presentaron los aportes esenciales y en su  
 transitar:

**Objeto de Conocimiento: Modelo de Formación Humanecer**



**Ilustración 6: Objeto de Conocimiento Humanecer. Colectivo UNISANT Los Reyes**

# HUMANECER: PAPEL EN BLANCO-PUNTE-BORDE-PAUTA QUE CONECTA

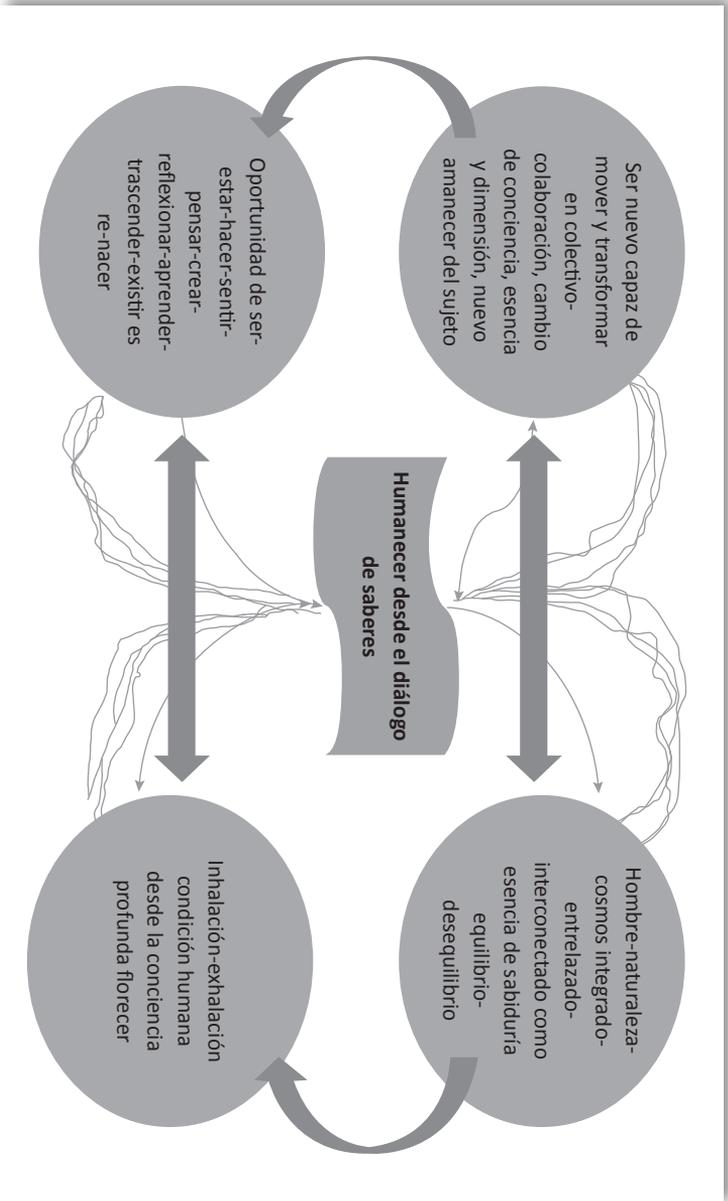


Diagrama 1: Humanecer para trascender

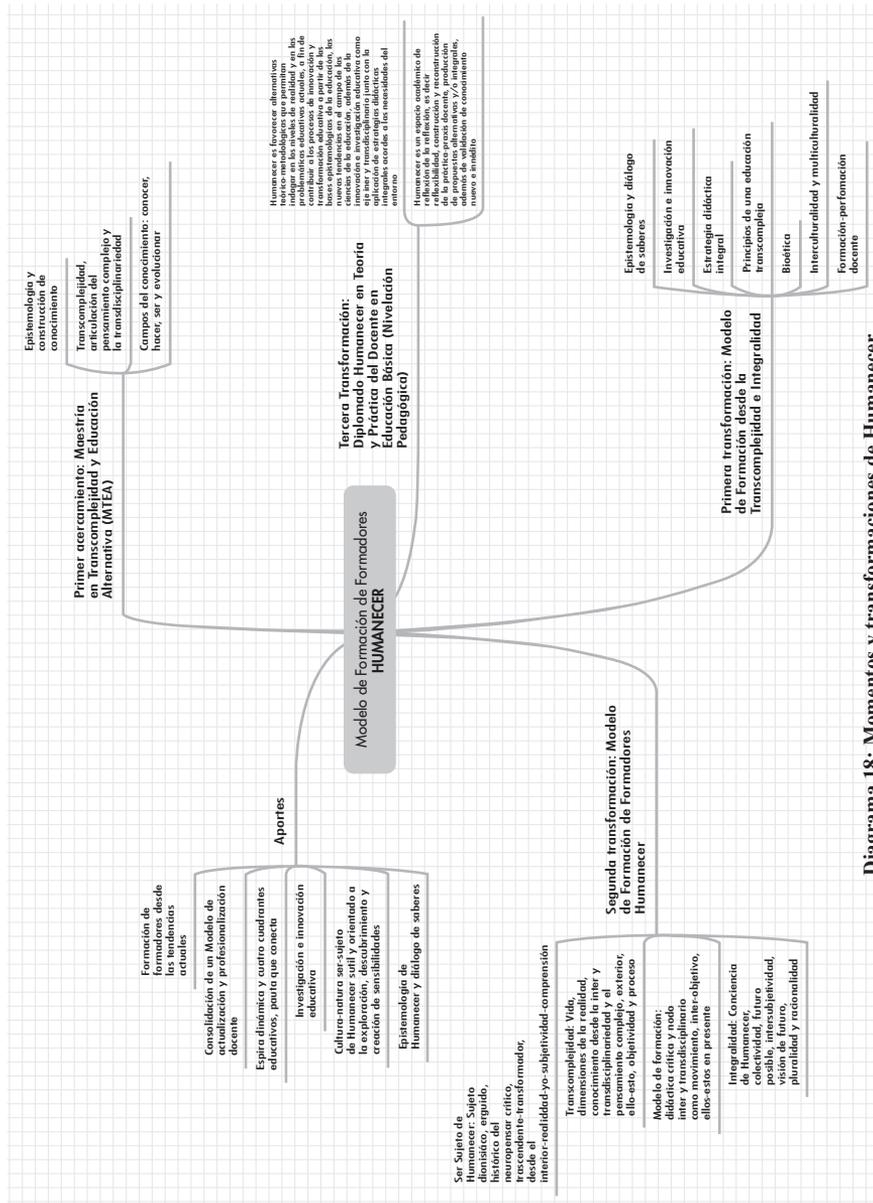


Diagrama 18: Momentos y transformaciones de Humanecer

**Epistemología humanecer.** Es una epistemología de la epistemología, ya que da cuenta de sí misma, desde el florecer de lo humano que se lleva dentro como el sujeto autorreflexivo y autocreador, es humanecer naciendo inspirando-expirando, es sujeto del humanecer que debe también dar cuenta de sí mismo, porque radica lo epistemológico en el sujeto, no solo en sus funciones intelectivas del pensar, sino también es sus funciones activas del hacer, como adaptación a su medio-entorno-mundo vital. Es ser epistémico que da cuenta de sí mismo porque es un ser amaneciendo desde la novedad, capaz de mover y transformar en colectivo-colaboración, es ser sujeto estrategia, condición, origen y axiologicidad, desde el cambio de conciencia, esencia y dimensión, es el nuevo amanecer del sujeto, es amanecer de la nueva condición humana, es cambio de conciencia, esencia y dimensión, es nuevo amanecer del ser sujeto.

**Humanecer.** Es dar cuenta de la subjetividad como el mundo interno que se percibe como propio y distinto al resto, es emergencia hipotéticamente desde los patrones locales del sistema, como una coherencia global que retroactúa a su vez en las interacciones de los agentes intrasistémicos involucrados en el experimentar y en el experienciarse, es Humanecer de racionalidad-emoción, es humanecer que se sujeta en la reflexividad como una construcción de reflexividad y discusión colectiva como la posibilidad de hacer florecer el pensamiento filosófico y epistemológico del ser humano en el amanecer de la transformación educativa, como una construcción del conocimiento nuevo e inédito, como una epistemología de la epistemología, como naturaleza de la naturaleza que humanece, que nace, que trasciende, como pauta que conecta en el ser, que siendo, da cuenta de sí mismo en Humanecer, esta propuesta que emerge, es la que faltaba por nacer-amanecer, es la que daba cuenta de sí mismo en cada construcción, Humanecer aparece como un camino para transitar, como un espejo donde mirarse y transformar, como la pauta que conecta y lleva a lo sutil, a lo espiritual, a lo ético-estético, es Humanecer como ser-sujeto profundamente humano que sabe, que transita que es vida-vibración-filamento-emoción.

**Ser sujeto de Humanecer.** Es ser-sujeto observador que modifica en el observando, es ser sujeto como despliegue, acercamiento, posibilidad y reflexividad, un ser sujeto de humanecer: transcomplejo e integral. Ser

---

sujeto que logra mirar hacia adelante, propiciando que el hombre-mujer ser-sujeto en el mundo, ser sujeto y en para el mundo, trascienda su condición y construya escenarios posibles; donde el tiempo presente, trans-presente se vuelve articulación histórica del pasado, como memoria histórica, y del futuro como la posibilidad-potencialidad de construcción de otros mundos posibles. Ser-sujeto transcomplejo e integral, como papel en blanco a escribirse desde su propia construcción como ser sujeto desafío, ser sujeto natura-cultura, que se asume como investigador, intercultural, colaborativo, libertario y crítico de su propio performance-formador, constructor de conocimiento epistémico.

**Humanecer para trascender.** Es cuanto futuro, futuro transpresente, es mente-naturaleza articulada, es relación de la relación, la pauta de las pautas como proceso reflexivo y creativo que se conecta y se convierte en bucle reflexivizador. Esta existencia como algo que se hace constantemente, en un estar siendo, producto de la praxis humana, en la transformación de la naturaleza y en esta transformación la de los sujetos que participan de ella. La vida de la vida, que emerge más allá de lo biológico, es el flujo cósmico de la energía ondulante y vibracional universal, pero también del multidiverso, el ser sujeto como participe de la vida de la vida es atravesado inter y exteriormente, el flujo se objetiva en la naturaleza de la naturaleza física y biológica y ese flujo vibracional y ondulante se subjetiva del espíritu o conciencia de la conciencia universal, es la conciencia original superior que todos los seres sujetos como pauta que conecta desde su pensamiento-condición humana se trasciende- trascendiéndose como producto producente, ser sujeto observador y trascendente.

## REFERENTES PARA LA CONSTRUCCIÓN

### BIBLIOGRÁFICOS

- 162 UPN (2015). *Proyecto Institucional de Desarrollo Integral*. Zamora: UPN Zamora.
- Abellán-García Barrio, Á. (2005). De la dialéctica a la dialógica. *Mar oceánica*, 97-125.
- Acuña Gamboa, L. (2018). La calidad educativa desde el BID, OCDE y UNESCO. *Revista AUCH*.
- Adorno, T. W. (1974). *Dialéctica negativa*. Madrid: Taurus.
- Ainsa, F. (1997). *La reconstrucción de la utopía*. México: UNESCO.
- Alberti, R. (1980). *La arboleda Perdida*. Bruguera. Barcelona: Bruguera.
- Apel, K. (1997). *Teoría de la verdad y ética del discurso*. Buenos Aires: Taurus.
- Bachelard, G. (2007). *La formación del espíritu científico. Contribución a un psicoanálisis del conocimiento objetivo*. México: Siglo XXI.
- Baena, G. (2005). *La prospectiva política como herramienta metodológica*. México: UAM Iztapalapa.
- Baena, G. (2007). *Técnicas de prospectiva social*. México: UNAM.
- Baena, G. (2011). Acercamiento a la prospectiva. *La Prospectiva* (pág. 52). México: Universidad del Valle de México.
- Baeza Gómez, G. y. (2015). *Destreza mental*. México: Ediciones culturales.
-

- Bauman, Z. (2013). *La cultura en el mundo de la modernidad líquida*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Belli, G. (2005). *Los portadores de sueños: en Poemas*. Nicaragua: Artepoética.
- Belli, G. (2005). *Poemas*. Artepoética.
- Benjamin, W. (1998). *Angelus Novus*. Frankfurt: Surhkamp.
- Bigott, L. A. (2010). *El educador neocolonizado*. Caracas: Ipasme.
- Bloch, E. (1938). *El principio esperanza*. México: Aguilar.
- Blumer, H. (1937). *Symbolic interaction*. New York: Schmidt.
- Bonilla Molina, L. (22 de 05 de 2018). *LuisBonillaMolina*. Obtenido de <https://luisbonillamolina.wordpress.com>: <https://luisbonillamolina.wordpress.com/2018/05/22/la-formacion-docente-en-la-cuarta-revolucion-industrial-y-la-era-de-la-singularidad/>
- Bonilla-Molina, L. (2014). *La calidad de la educación, ideas para seguir transformando la educación venezolana*. Caracas: Ministerio del Poder Popular para la Educación Universitaria.
- Bonilla-Molina, L. (2015). *El Apagón Pedagógico Global (APG)*. Caracas: Otras voces en la educación.
- Bonilla-Molina, L. (2017). *el ODS-4 en la perspectiva de la pedagogía radical de las resistencias*. Caracas: Otras voces en la educación.
- Bourdieu, P. (1987). *Choses dites*. Paris: de Minuit.
- Briceño, E. (2012). *La transdisciplinariedad como Método del Pensamiento Complejo*. Aragua, Venezuela: RIEAC.
-

- Buenavilla, R. (1995). *La lucha del pueblo por una escuela, democrática en la República mediatizada*. La Habana: Pueblo Educación.
- Bunge, M. (1980). *Epistemología*. México, D.F.: Siglo XXI.
- Caballero, A. (2003). *Interdisciplinariedad y educación*. La Habana: Poder Popular.
- Cano García, M. E. (2008). *La evaluación por competencias en la educación superior*. Barcelona: Universitat.
- Capra, F. (1991). *Las semillas de la cibernética*. Barcelona: Gedisa.
- Castillo, S. (2013). El profesor de educación secundaria en el siglo XXI. Fundamentos para su formación. En S. Castillo, *El profesor de Educación Secundaria para el siglo XXI* (págs. 9-15). Madrid, España: Universidad Nacional de Educación A Distancia.
- Cerutti, H. (2003). *América Latina: democracia, pensamiento y acción. Reflexiones de utopía*. México: UNAM.
- Chile, E. (01 de 01 de 2011). *Diccionario etimológico Chileno*. Recuperado el 2016, de <http://www.diccionarioetimologico.com>
- Civera, A. (17 de Febrero de 2004). Pedagogía alternativa y revolución: la formación de maestros normalistas rurales en México, 1922-1945.
- Comte, A. (1980). *El discurso del espíritu positivo*. Madrid: Alianza.
- Contreras, L. y. (2011). (2011). *El currículo: su trayectoria hacia la transdisciplinariedad*. Aragua, Venezuela: RIEAC.
- De la Garza Toledo, E. (1998). *La Metodología Configuracionista para la Investigación Social*. México: UAM.
- De la Herrán, A. (2014). Enfoque radical e inclusivo de la formación. *REICE*, 163-264.
-

- De Marzo, G. (2010). *Buen vivir: para una democracia de la tierra*. . La Paz, Bolivia: Plural.
- De Souza Santos, B. (2006). *Conocer desde el sur: para una cultura política emancipatoria*. Lima: Biblioteca Nacional.
- De Souza Santos, B. (2011). *Introducción a las epistemologías del sur*. Coimbra, Portugal: CES.
- De Sousa Santos, B. (2018). Las epistemologías del Sur. *Las epistemologías del sur: una introducción*, (págs. 1-12). La Habana.
- Delgado, N. (2013). En N. Delgado, *Nueva racionalidad científica y transdisciplinaria* (págs. 30-47). España.
- Delors, J. (1994). Los cuatro pilares de la educación. *La Educación encierra un tesoro, México el Correo de la UNESCO*, 91-103.
- Díaz Barriga, Á. (2009). *El enfoque de competencias en la educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio?* Morelia: SNTE-CNTE Sección XVIII.
- Díaz Marchant, C. (2010). *Pensamiento pedagógico de Paulo Freire*. Sahuayo, Mich., México: Universidad de la Ciénega.
- Díaz Marchant, C. (2013). *A refundar la escuela*. México: Barandal.
- Dieterich, H. (1995). *Globalización, educación y democracia en América Latina*. México D.F.: Planeta.
- Dieterich, H. (2000). *Fin del capitalismo global*. La Habana: Ciencias Sociales.
- Dilthey, W. (1944). *Hegel y el Idealismo*. México: Fondo de Cultura.
- Dilthey, W. (1944). *Introducción a las ciencias del espíritu*. México: FCE.
-

- Dos Santos, M. S. (2010). *Pedagogía de la diversidad*. Morelia, Mich., México: Pelicanus.
- Ducci, M. A. (1996). El enfoque de competencia laboral en la perspectiva internacional. *Formación basada en competencia laboral. Situación actual y perspectivas*, 15-30.
- Duhalde, M. Á. (2008). *Pedagogía crítica y formación docente*. Buenos Aires, Argentina: CLACSO.
- Duque, P. A. (2013). *Prácticas pedagógicas y su relación en el desempeño académico*. Manizalez: Universidad de Manizales.
- Durkheim, E. (1976). *el método sociológico*. Buenos Aires: La Pléyade.
- Dussel, E. (2005). *Transmodernidad e interculturalidad (Interpretación desde la filosofía de la liberación)*. México: AUM-Itzapalapa. .
- Echeverría, B. (2010). *Quince tesis sobre modernidad y capitalismo*. Morelia, México: Sección XVIII SNTE-CNTE.
- Einstein, A. (1984). *El señor es sutil*. Barcelona: Ariel.
- Escribano, R. (2018). *Elementos de historia de la educación latinoamericana*. La Habana.
- Espinosa, A. C. (2014). *Abrir los saberes a la complejidad de la vida*. Puerto Vallarta: Arkos.
- Esteve, J. (2011). *La formación de profesores en Europa: hacia un nuevo modelo de formación*. Málaga: Universidad de Málaga.
- Evoli, J. (2012). Planificación estratégica. Modelos, técnicas y procesos. *Planificación estratégica*, 1-28.
- Fe, Buena (2013). *Papel en Blanco [Grabado por Buena Fe]*. La Habana, Cuba.
-

- Felipe, L. (1968). *Obras completas*. Madrid: Omega.
- Fernández Enguita, M. (2001). A la busca de un modelo profesional para la docencia: liberal, burocrático o democrático. *Profesión docente* .
- Foerster, H. V. (1998). *Por una nueva epistemología*. México: Metapolítica.
- Foerster, H. V. (2006). *Las semillas de la cibernética*. Barcelona: Gedisa.
- Foucault, M. (1977). *Historia de la Sexualidad, la voluntad de saber*. Madrid, España: Siglo XXI.
- Foucault, M. (1992). *Nietzsche, la genealogía, la historia*. Madrid. España: Las ediciones de La piqueta.
- Foucault, M. (1994). *Dits et écrits*. Paris: Gallimard.
- Foucault, M. (2004). *Las palabras y las cosas*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (1997). *La educación como práctica de la libertad*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (2001). *Pedagogía de la indignación*. México: Siglo XXI.
- Freud, S. (1938). *Algunas lecciones elementales del psicoanálisis*. Librodot.
- Fromm, E. (1956). *Psicoanálisis de la sociedad contemporánea*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Fung, T. (2013). *El mundo contemporáneo en crisis*. La Habana, Cuba: Editorial Félix Varela.
- Gadamer, H. (1977). *Verdad y método*. Salamanca: Sígueme.
- Gadotti, M. (2006). *La pedagogía de Paulo Freire y el proceso de democratización en el Brasil: algunos aspectos de su teoría, de su método y de su praxis*. Sao Paulo: Octaedro.
-

- García Lopéz, T. y otros (2000). El FODA: una técnica para el análisis de problemas en el contexto de la planeación de organizaciones. *Ensayos IIESCA*, 84-100.
- García, R. (2006). *Sistemas complejos, Conceptos, métodos y fundamentación epistemológica de la investigación interdisciplinaria*. Barcelona: Gedisa.
- Gardner, H. (2013). *Inteligencias múltiples*. Barcelona: Paidós.
- Gell - Mann, M. (1988). *El quark y el jaguar. Aventuras en lo simple y lo complejo*. Barcelona: Tusquets.
- Giddens, A. (1987). *Las nuevas reglas del método sociológico*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Giroux, H. (1992). *Teoría y resistencia en la educación: una pedagogía para la oposición*. México: Siglo XXI.
- Glaserfeld, E. V. (1993). *Introducción al constructivismo radical*. Georgia: Universidad de Georgia.
- Godel, K. (1981). *Obras completas*. Madrid: Alianza.
- Gödel, K. (1981). *On formally undecidable propositions of <principia mathematica> and related systems I*. Cambridge: Harvard University Press.
- Goldmann, L. (1967). *Las ciencias humanas y la filosofía*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Gonczi, A. (2007). *Enfoques de la educación basada en competencias: La experiencia Australiana*. Madrid, España: La academia.
- González Casanova, P. (14 de 11 de 2011). *La Jornada México*. Obtenido de Los peligros del mundo y las ciencias prohibidas: <http://www.jornada.unam.mx/2011/11/14/opinion/043a1soc>
-

- González Casanova, P. (2015). *De la sociología del poder a la sociología de la explotación. Pensar América Latina en el Siglo XXI*. México: Siglo XXI.
- González Casanova, P. y. (2015). *El pensamiento crítico frente a la hidra capitalista*. La Realidad, Chiapas: EZLN.
- Gonzalez Soriano, J. A. (2002). La teoría crítica de la escuela de Frankfurt como proyecto histórico de racionalidad humana. *Revista de Filosofía*, 287-303.
- González Velasco, J. M. ((2005). *Bases de la teoría educativa transcompleja: un camino emergente de la educación*. La Paz, Bolivia: IPCEM Instituto Peruano del Pensamiento Complejo “Edgar Morin”.
- Greene, B. (2001). *El universo elegante*. . Barcelona, España: Drakontos.
- Guadarrama, P. (2001). *Humanismo en el pensamiento latinoamericano*. La Habana: Ciencias Sociales.
- Habermas, J. (1973). *Teoría analítica de la ciencia y la dialéctica*. Madrid: Taurus.
- Heidegger, M. (1997). *Filosofía, ciencia y técnica*. Santiago: Universitaria.
- Heisenberg, W. (1987). *La imagen de la naturaleza en la física actual*. Barcelona: Seix – Barral.
- Heller, Á. (1970). *Sociología de la vida cotidiana*. Madrid, España: Peñínsula.
- Hernández Rojas, G. (2002). *Paradigmas en psicología de la educación*. Barcelona: Paidós.
- Hernandez Sampieri, Roberto. (2014). *Metodología de la Investigación*. México : Mc Graw Hill.
-

- Hernández, J. G. (2011). *Generación de teoría, teoría fundamentada*. Zulia: Universidad de Zulia.
- Herrán, A. (2008). *Hacia una Educación para la Universalidad: Más allá de los ismos*. Madrid, España.: Fundación para la Libertad, Universidad Autónoma de Madrid.
- Horkheimer, M. (1973). *Crítica a la razón instrumental*. Buenos Aires: Sur.
- Hubble, E. P. (1929). *A relation between distance and radial velocity among extragalactic nebulae*. Proc. Nat. Acad. Sci. .
- Iglesias, S. (2006). *Dialéctica del pensamiento*. Zamora, México: UPN Zamora.
- Imbernón Muñoz, F. (2006). Actualidad y nuevos retos de la formación permanente. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 1-11.
- Imen, P. (4 de 8 de 2018). *La Capital*. Obtenido de <https://www.lacapital.com.ar/educacion/hacia-una-educacion-emancipadora-n1651727.html>
- Inicia inscripciones UPN. (28 de octubre de 1979). *Guía, Semanario regional*, págs. 3-4.
- Jacinto Zavala, A. (1989). *Filosofía de la transformación del mundo*. Zamora, Michoacán: Colegio de Michoacán.
- Jiménez Vásquez, M. (2000). *El objeto de estudio y el estado del arte. Un proceso interrelacionado de construcción para la investigación*. México: Pax.
- Jimenez, J. A. (2013). *Sociología y complejidad en la obra de Edgar Morin*. Morelia, Mich., México: ENSM.
-

- Jung, C. G. (2002). *Recuerdos, sueños, pensamientos*. Buenos Aires: Seix Barral.
- Kohan, N. (2006). *Intruducción al pensamiento marxista*. Buenos Aires: Catedra Che Guevara.
- Kotoras, D. (2013). El constructivismo radical y sus aportaciones a la epistemología de las ciencias sociales. *Sistemas sociales*, 3-17.
- Koval, S. (2009). Constructivismo radical: la realidad como construcción. *KubernÉtica*, 2-8.
- Kuhn, T. (1975). *La estructura de las revoluciones científicas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Lakatos, I. (1983). *Metodología progreso de la investigación científica*. Madrid: Alianza.
- Latapí, P. (1998). *Un siglo de educación nacional: una sistematización*. México D.F.: FCE.
- Laudó, X. (2010). *Pedagogía crítica, fuentes contextuales y doctrinales*. Barcelona: Universitat.
- Lema Labadie, J. (2007). *La calidad educativa, un tema controvertido*. México, D.F.: Reencuentro.
- Levi-Strauss, C. (1958). *Estructuras elementales del parentesco*. Madrid: Paidós.
- López Pérez, R. (2010). Para una conceptualización del constructivismo. *Mad*, 25-30.
- Luhmann, N. (1991). *Sistemas sociales: lineamientos para un teoría general*. México: Alianza.
-

- Luminato, S. (1998). *La epistemología crítica: una alternativa epistemológica para la configuración de una nueva ciencia social para América Latina*. México: UAM.
- MacLean, P. (05 de Febrero de 2011). *Healthmanaging*. Obtenido de <http://www.healthmanaging.com/blog/wp-content/uploads/2011/02/05-Los-tres-cerebros.jpg>
- Maldelbrot, B. (1997). *La geometría fractal de la naturaleza*. Buenos Aires: Tuquets.
- Marcos, S.-C. (1999). *Ellos o nosotros*. La Realidad, Chiapas: EZLN.
- Marcuse, H. (1954). *El hombre unidimensional*. México: Planeta.
- Mardones, J. M. (1982). *Filosofía de las ciencias humanas y sociales*. Madrid, España: Fontamara.
- Martínez Escárcega, R. (2011). *La epistemología rupturista: reflexiones sobre un psicoanálisis del objeto*. México: P y V, IPEC.
- Marx, K. (1974). *El método en la economía política*. México: Grijalbo.
- Massé Narváez, C. (2006). La complejidad en la totalidad dialéctica. *Sociologías*, 56-87.
- Massón, T. (2009). Las políticas, sistemas, problemas, corrientes y tendencias educativas en el contexto de la educación latinoamericana. Un análisis comparativo. *Curso 15. Congreso Internacional Pedagogía 2009*. La Habana: Educación Cuba.
- Maturana, H. y. (1995). *De máquinas y seres vivos. Autopoiesis: la organización de lo vivo*. Santiago: Universitaria.
- Maturana, H. y. (1996). *El árbol del conocimiento. Debate. Las bases biológicas del conocimiento*. Santiago: Barcel.
-

- Mc Laren, P. (2003). *La vida en las escuelas, una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. México: Siglo XXI.
- Mc Laren, P. y. (2010). *Pedagogía crítica: de que hablamos, donde estamos*. México: Siglo XXI.
- Medina Melgarejo, P. (2009). *Epistemología de la diferencia, debates contemporáneos sobre la identidad en las prácticas educativas*. México: P y V Editorial.
- Medina Revilla, A. y. (2014). *Fronteras en la investigación de la didáctica*. Madrid: UNED.
- Medina Rivilla, A. (2002). *Didáctica general*. Madrid: Pearson.
- Mejía, M. R. (2013). *Educación y pedagogías críticas desde el sur*. Bogotá, Colombia: Planeta Paz.
- Mercado, R. (1991). Los saberes docentes en el trabajo cotidiano de los maestros. *Aprendizaje*, 59-72.
- Mertens, L. (1996). *Competencia laboral: sistema, surgimiento y modelos*. Montevideo: Cinterfor.
- Mertens, L. (2002). *Formación, productividad y competencia laboral en las organizaciones: conceptos, metodologías y experiencias*. Montevideo, Uruguay: Montes.
- Messina, G. (Abril de 1999). *Investigación en o investigación acerca de la formación docente: un estado del arte en los noventa*. Obtenido de Revista Iberoamericana de Educación: <http://www.revistadigital.org>
- Messina, G. (2011). *La educación por competencias: ejercicio de desnaturalización*. México: UPN.
-

- Messina, G. (2011). *La educación por competencias: ejercicio de desnaturalización*. México: UPN.
- Mignolo, W. (2003). *Pensamiento decolonial, desprendimiento y apertura*. Bogotá.
- Miklos, T. (2002). *Planeación prospectiva y estratégica*. Guadalajara, México: CREFAL.
- Moreno Moreno, P. (2013). Hacia un nuevo paradigma pedagógico: el humanismo. *Diseñemos la educación del Siglo XXI*, 14-33.
- Moreno Moreno, P. (2014). Política educativa y reformas curriculares en la formación docente nacional: una crítica a los modelos estandarizados por competencias y alternativas pedagógicas innovadoras. En UDEO, *Estudios y reflexiones sobre educación, sus políticas y sus realidades* (págs. 187-224). Guadalajara: UDEO.
- Moreno, Moreno, P. (2016). Por una educación para la condición humana: formación y prácticas pedagógicas transdisciplinarias y multidimensionales. 12-33.
- Moreno, J. C. (2013). *Complejización de la epistemología y epistemología compleja*. Morelia, Mich., México: ENSM.
- Morín, E. (1980). *El Método, Tomo 1, La naturaleza de la naturaleza*. Paris: Du Seuil.
- Morín, E. (1995). *La relación antro-po-bio-cósmica*. CNRS, Francia. Obtenido de [http://www.ogr.es/%7Eepwllac/G11\\_01Edgar\\_Morin.html](http://www.ogr.es/%7Eepwllac/G11_01Edgar_Morin.html)
- Morín, E. (1996). *Epistemología de la complejidad*. Madrid: Cátedra.
- Morín, E. (2000). *La mente bien ordenada. Repensar la reforma*. Barcelona: Seix-Barra.
-

- Morín, E. (2000). *los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. México: UNESCO.
- Moro, T. (1516). *Utopía*.
- Moscovici, S. (1985). *Psicología social I y II*. Barcelona: Paidós.
- Motta, R. (2012). La articulación de saberes y la invención de mundos posibles. En U. S. Bolívar, *V Congreso Internacional de Transdisciplinariedad, Complejidad y Ecoformación* (págs. 77-92). Barranquilla, Colombia: Universidad Simón Bolívar.
- Naval, C. (2008). *Sobre la noción de formación*. Navarra, España: Universidad de Navarra.
- Neruda, P. (2007). No hay olvido (sonata). En P. I. Taibo II, *El cuaderno verde del Che. Poemario* (págs. 16-22). México: Pax.
- Nicolescu, B. (1996-I). *La transdisciplinariedad-manifiesto*. Mónaco: Du Rocher.
- Nicolescu, B. (1996-II). *La transdisciplinariedad una nueva visión del mundo*. Mónaco: Ediciones Du Rocher.
- Nóvoa, A. (2005). *Para una formación de profesores construida desde la profesión*. Lisboa, Portugal: Universidad de Lisboa.
- Núñez, C. (2002). *La planeación estratégica. Cátedra Paulo Freire*. México: ITESO.
- OCDE. (2010). *Acuerdo de cooperación México-OCDE para mejorar la calidad de la educación de las escuelas mexicanas*. México: OCDE.
- OCDE. (2015). *El programa PISA que es y para qué sirve*. México: OCDE.
- Olivé, L. (1992). *Racionalidad y legitimación política*. México: UNAM.
-

- Osorio, S. (2013). *Aproximaciones a un nuevo paradigma científico*. Morelia, Mich, México: ENSM.
- Padua, J. (1993). *Técnicas de investigación aplicadas a las ciencias sociales*. México: COLMEX.
- Penzias, A. y. (1965). *A measurement of excess antenna temperatura at 4080 Mc/s*. Astrop.
- Pérez, R. (2009). *Análisis de instituciones educativas y técnicas para la transformación continua*. Madrid: CERA.
- Pérez, R. (2012). *Introducción a la investigación educativa*. Oviedo, España: Universidad de Oviedo.
- Pérez-Jiménez, C. (2003). *Formación de docentes para la construcción de saberes sociales*. Zulia: Universidad de Zulia.
- Perrenuod, P. (1999). *Construir competencias en la escuela*. Santiago, Chile: Dolmen ediciones.
- Petras, J. (2004). *Imperio vs resistencia*. La Habana: Casa Abril.
- Petrella, R. (1997). *El Bien Común. Elogio de la solidaridad*. España: Labor.
- Piaget, J. (1970). *Epistemología genética*. Barcelona: Redondo.
- Piaget, J. (1972). *Estudios de psicología genética*. Barcelona: Emecé.
- Plank, R. (1906). *Teoría de la radiación térmica*. Londres.
- PNUD ONU. (2013). *Informe sobre desarrollo humano 2013*. Nueva York: ONU.
- Ponce Talancón, H. (2007). La matriz Foda: Alternativa de diagnóstico. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 113-130.
-

- Popkewitz, T. (1984). *Paradigma e ideología en investigación educativa*. Madrid: Mondadori.
- Popper, K. R. (1973). *Lógica de la investigación científica*. Madrid: Tecnos.
- Pourtois, J. P. (1994). Las dos tradiciones científicas. En UPN, *Construcción social del conocimiento y teorías de la educación* (págs. 44-53). México: UPN.
- Prego, C. (1994). *De la ciencia como objeto de explicación: perspectivas filosóficas y sociológicas*. Buenos Aires: CLACSO.
- Prigogine, I. (1997). *El fin de las certidumbres*. Madrid: Taurus.
- Puentes, R. (2005). Las investigaciones sobre formación de profesores en América Latina: Un estudio de los estados del arte. *Profissao Docente on-line*, 1-21.
- Quijano, A. (2000). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Quiroz, S. (2010). La pedagogía crítica: lectura renovada que fortalece al marxismo. *Marxismo y los desafíos del siglo XXI*, 3-11.
- Ramírez Rojas, J. L. (2009). Procedimiento para la elaboración de un análisis FODA como una herramienta de planeación estratégica en las empresas. *Ciencia administrativa*, 54-61.
- Razo Horta, C. (2012). *Sentido y significado de proyecto*. Mexicali, México: Instituto Mac Laren de Pedagogía Crítica.
- Razo Horta, C. (2012). *Sentido y significado de proyecto*. México. Mexicali, México: Instituto Mac Laren de Pedagogía Crítica.
-

- Reichmann, J. (2011). *Acerca de la condición humana*. México: UNAM.
- Reid, D. (1989). *El tao de la salud, el sexo y la larga vida*. Barcelona: Urano.
- Reyes Archundia, R. (2003). *Modelo curricular en formación intercultural docente*. Morelia, Mich., México: ENSM.
- Rico Gallegos, P. (1997). *La praxis posible*. Zitácuaro, Mich., México: UPN.
- Ritzer, G. (1993). *Teoría sociológica contemporánea*. México: Mc Graw Hill.
- Rockwell, E. (1986). *La práctica docente y la formación de maestros*. México: IPN.
- Rodríguez Sosa, J. (2013). Paradigmas, enfoques y métodos en la investigación educativa. *Investigación educativa*, 23-40.
- Rodríguez, P. G. (2007). Crítica de la razón evaluadora . *Reradlyc*, 15-49.
- Rohstock, T. (2018). Del pasado al futuro: cambio de agendas en la educación docente entre los siglos XIX y XXI. *Encounters/Encuentros/Rencontres on Education* • 43.
- Rojo Ustaritz, A. (1996). Utopía freriana. La construcción del inédito viable. *Perfiles educativos*, 42-52.
- Rosas, R. y. (2008). *Constructivismo a tres voces, Piaget, Vigotsky y Maturana*. Buenos Aires: Aique.
- Rueda, R. (2003). *Para una pedagogía del hipertexto: una teoría de la deconstrucción y la complejidad*. Mallorca, España: Universidad de las Islas Baleares.
-

- Saavedra Regalado, M. (2001). *Elaboración de tesis profesionales*. México: Pax México.
- Saavedra Regalado, M. (2005). *Razonamientos fundantes, potenciación del discurso pedagógico para la formación profesional docente*. Morelia, Mich., México: ENSM.
- Saavedra Regalado, M. (2009). *Complejidad y transdisciplina: utopía posible de la formación docente*. Morelia, México: ENSM.
- Saavedra Regalado, M. (2010). *Dialéctica y teorización, capítulos para construir investigación desde la dialéctica constructiva*. Morelia, Mich., México: ENSM.
- Saavedra Regalado, M. (2013). *Gnoseología y paradigmas epistemológicos*. Morelia, Mich., México: ENSM.
- Saavedra Regalado, M. (2014). *Formación docente eficaz: estrategia de Investigación Dialéctica Transdisciplinaria*. Morelia, Mich. México: Pax México.
- Sagan, C. (1984). *Los dragones del eden*. México, D.F.: Grijalbo.
- Samuelson, P. y. (1996). *Economía*. Madrid: McGraw-Hill.
- Santillán, M. (2014). *La formación docente en México*. México: SEP.
- Saravia, F. (2005). *La formación de maestros en América Latina. Estudio realizado en diez países*. Lima, Perú: Impresiones Perú.
- Saussure, F. (1959). *Curso general de lingüística*. Londres: McGraw-Hill.
- Schaff, A. (1974). *Historia y verdad*. México: Grijalbo.
- Schavino, N. (2010). *De la teoría a la praxis en el enfoque integrador transcomplejo*. Buenos Aires, Argentina: Congreso Iberoamericano de Educación.
-

- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós.
- Schrödinger, E. (1989). *Life and thought*. Cambridge: Cambridge University Press. .
- Schuster, F. (2006). *Explicación y predicción, la validez del conocimiento en ciencias sociales*. Buenos Aires: CLACSO.
- Schütz, A. (1932). *La construcción significativa del mundo social*. Barcelona: Paidós.
- Sevillano García, M. L. (2003). La investigación en didáctica, como fundamento de acción educativa de calidad. En A. Medina Rivilla, *Metodología para la realización de proyectos de investigación y tesis doctorales* (págs. 57-75). Madrid: Universitas.
- Sevillano García, M. L. (2005). *Didáctica del Siglo XXI*. Madrid: Mc GrawHill.
- Shakespeare, W. (2000). *La tempestad*. Recuperado el Enero de 2016, de [www.infotematica.com.ar](http://www.infotematica.com.ar): <http://www.infotematica.com.ar>
- Skinner, B. F. (1971). *Ciencia y conducta humana*. Barcelona: Fontanella.
- Smith, A. (1976). *An Inquiry Into the Nature and Causes of the Wealth of Nations (1776)*. Londres: Clarendon Press, Oxford.
- Soto González, M. (1999). *Edgar Morin. Complejidad y sujeto humano*. Valladolid: Universidad de Valladolid.
- Sotolongo Codina, P. L. (2006). *La revolución contemporánea del saber y la complejidad social: hacia unas ciencias sociales de nuevo tipo*. Buenos Aires, Argentina: CLACSO.
- Thorm, R. (1970). *Hacia una bliología teórica III*. Estados Unidos: C.H.
-

- Tobón, S. (2006). *Aspectos básicos de la formación basada en competencias*. Colombia: Talca.
- Toledo, A. (2006). *Agua, hombre y paisaje*. México: SEMARNAT.
- Torres, R. M. (2012). Prueba PISA: seis conclusiones y una pregunta. *Revista de educación y cultura AZ*, 44-48.
- Turner Martí, L. y. (2005). *Pedagogía de la ternura*. La Habana, Cuba: Pueblo.
- UPN. (1978). Decreto de Creación. *Diario Oficial*, págs. 5-40.
- Valdés Hernández, L. A. (2014). *La planeación estratégica con enfoque sistémico*. México D.F.: UNAM.
- Valdovinos Capistrán, J. (2003). *Diseño Curricular de la Maestría en Educación, Campo Acción Docente*. Zamora, México: ENSM.
- Valdovinos Capistrán, J. (2009). *La autobiografía razonada, motor de la formación docente*. Uruapan, México: UPN Uruapan.
- Valdovinos Capistrán, J. (2014). *Las incompetencias de las competencias*. Zamora: UPN Zamora.
- Valdovinos Reyes, C. J. (2014). *La formación docente desde el pensamiento crítico y la educación popular: elementos para el debate y la acción*. Zamora, Mich., México: Impresiones Laser.
- Valles, M. S. (1997). *Técnicas cualitativas de investigación social: reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid, España: Síntesis.
- Vázquez, S. (2002). *El análisis de la coyuntura. Hacia un enfoque de los sujetos sociales*. Buenos Aires: CTERA.
- Vera, J. M. (Enero de 2010). *Utopía y pensamiento desutópico*. Recuperado el 17 de 9 de 2015, de INISOC: <http://www.inisoc.org/utopia.htm>
-

- Villegas, C. (2011). *La investigación transcompleja: una tendencia para el siglo XXI*. Aragua, Venezuela: RIEAC.
- Visser, F. (2003). Ken Wilber: thought as passion. *NY: Sunny*, 33-45.
- Weber, M. (1944). *Economía y sociedad, esbozo de la sociología comprensiva*. México: FCE.
- Wilber, K. (1999). *Teoría integral*. Barcelona: Kairós.
- Winch, P. (1971). *Ciencia social y filosofía*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Zadeh, L. (1994). *Lógica borrosa*. Los Angeles.
- Zemelman Hugo, Q. E. (2007). *Conversaciones acerca de interculturalidad y conocimiento*. México: IPECAL, IPN.
- Zemelman, H. (1992). *Los horizontes de la razón: II historia y necesidad de utopía*. México: Anthropos, COLMEX.
- Zemelman, H. (1996). *Problemas antropológicos y utópicos del conocimiento*. México: Anthropos. COLMEX.
- Zemelman, H. (1998). *El futuro como ciencia y utopía*. México D.F.: UNAM.
- Zemelman, H. (2005). *El desafío de las ciencias sociales para la formación de profesores en América Latina*. México: Pax México.
- Zemelman, H. (2011). *Configuraciones críticas. Pensar epistémico sobre la realidad*. México: Siglo XXI.
- Zemelman, H. (2011). *Conocimiento y sujetos sociales, contribución al estudio del presente*. La Paz, Bolivia: IPECAL.
-

## **ELECTRÓNICAS**

Chile, E. (01 de 01 de 2011). *Diccionario etimológico Chileno*. Recuperado el 2016, de <http://www.diccionarioetimologico.com>

González Casanova, P. (14 de 11 de 2011). *La jornada*. Recuperado el 2015 de 11 de 14, de La jornada: <http://www.jornada.unam.mx/2011/11/14/opinion/043a1soc>

MacLean, P. (05 de Febrero de 2011). *Healthmanaging*. Obtenido de <http://www.healthmanaging.com/blog/wp-content/uploads/2011/02/05-Los-tres-cerebros.jpg>

Messina, G. (Abril de 1999). *Investigación en o investigación acerca de la formación docente: un estado del arte en los noventa*. Obtenido de Revista Iberoamericana de Educación: <http://www.revistadigital.org>

Morin, E. (1995). *La relación antro-po-bio-cósmica*. CNRS, Francia. Obtenido de [http://www.ogr.es/%7Epwllac/G11\\_01Edgar\\_Morin.html](http://www.ogr.es/%7Epwllac/G11_01Edgar_Morin.html)

Vera, J. M. (Enero de 2010). *Utopía y pensamiento desutópico*. Recuperado el 17 de 9 de 2015, de INISOC: <http://www.inisoc.org/utopia.htm>

# Í N D I C E

Abstract .....	3
Presentación .....	5
A manera de prólogo... ..	7
No somos monedita de oro .....	7
Las pedagogías críticas .....	8
Humanecer: una apuesta para la transformación .....	11
<b>CAPÍTULO 1: MULTIDIVERSAS MIRADAS DESDE HUMANECER .....</b>	<b>13</b>
Epistemología y aportes para una praxis reflexivilizada en la educación del siglo XXI .....	15
Prolegómenos en la impronta humanidad .....	15
La Cuarta Revolución Industrial y la Era de la Singularidad en la educación .....	17
Dialogizar el terreno de la educación emancipadora desde Latinoamérica hasta la impronta CNTE Sección XVIII .....	26
La formación de maestros y docentes bajo las tensiones de la política educativa y la pedagogía .....	32
La historia y sus lecturas .....	33
La constitución de los estados nacionales y la formación de los profesionales de la educación .....	34
Las reformas educativas entre propuestas de cambios y la realidad .....	41
Las urgencias de otras miradas y prácticas .....	45
Una pedagogía de la transición en tiempos de apagón pedagógico .....	47
Educación como territorio de disputas .....	47

---

Leer el acervo, sentidos y métodos .....	50
Las transiciones en curso .....	52
A modo de conclusión: educación y lucha de clases .....	54
<b>CAPÍTULO 2: EPISTEMOLOGÍA Y RACIONALIDAD DESDE HUMANECER .....</b>	<b>57</b>
Racionalidad de Humanecer .....	59
Racionalidad instrumental .....	61
Racionalidad simbólica .....	62
Racionalidad crítica .....	63
Complejización de la racionalidad .....	65
Noción de paradigma .....	68
El paradigma de la complejidad .....	70
Noción de conocimiento .....	79
Noción de realidad .....	84
Epistemología desde Humanecer .....	90
Origen y desarrollo de la epistemología .....	95
Epistemologías de primer orden (objetuales) .....	100
Epistemologías de segundo orden (sujeto observador) .....	101
<b>CAPÍTULO 3: VISIÓN DE FUTURO DESDE HUMANECER .....</b>	<b>107</b>
Visión de futuro desde humanecer .....	110
La visión de futuro que subyace .....	114
Lectura de realidad desde Humanecer .....	117
Construcción de escenarios de futuro desde Humanecer .....	121
Ser Sujeto de humanecer: despliegue, acercamiento, posibilidad y reflexividad .....	124

---

<b>CAPÍTULO 4: PROBLEMATIZANDO HUMANECER DESDE LA PRÁCTICA Y DESDE LA TEORÍA</b>	<b>129</b>
Diagnóstico de reconstrucción	132
Determinación de los puntos de articulación	139
Áreas nodales y movimiento de la realidad en la delimitación del campo de posibilidades	141
Desplazamiento de la problematización empírica desde las articulaciones micro y macroestructurales	143
Desplazamiento de la problemática teórica de Humanecer	151
Desplazamiento de la problematización teórica desde el pensamiento categorial	153
Desplazamiento de la problematización y el uso crítico de la teoría	155
Desplazamiento y articulación de la problematización de cuerpos teóricos relacionados con el modelo de formación Humanecer	158
Categorías como conceptos ordenadores del Modelo Humanecer; procesos de problematización y articulación de insumos teóricos	185
<b>CAPÍTULO 5: DIDÁCTICA INTEGRAL DESDE HUMANECER</b>	<b>93</b>
De la práctica a la praxis fuente de producción y criterio de verdad	195
Humanecer como estrategia didáctica y modelo de formación de formadores	198
Planeación y desglose del modelo de formación de formadores Humanecer	206
Búsqueda-encuentro del Modelo de Formación de Formadores Humanecer	220
Resultados del análisis, codificación y sistematización del modelo Humanecer	222

---

<b>CAPÍTULO 6: TEORIZACIÓN DE HUMANECER: EPISTEMOLOGÍA Y DIÁLOGO DE SABERES</b>	<b>233</b>
Teorización desde Humanecer	236
Procedimiento metodológico de la teorización de Humanecer	238
Objeto de conocimiento modelo de formación de formadores Humanecer	240
Nivel A	240
Nivel B	242
Nivel C	242
Nivel D	243
Niveles E y F	245
Objeto de Conocimiento: Modelo de formación Humanecer	246
Humanecer: Papel en blanco-puente-borde-pauta que conecta	274
Epistemología Humanecer	249
Humanecer	249
Ser sujeto de Humanecer	249
Humanecer para trascender	250
<b>REFERENTES PARA LA CONSTRUCCIÓN</b>	<b>251</b>
Bibliográficos	251
Electrónicas	272



La obra que aquí subyace es una Investigación Dialéctica Constructiva Transdisciplinaria concluida, como proceso de transformación en el campo de la educación, es un modelo transdisciplinario en la formación de formadores, el libro da cuenta de la metodología dialéctica constructiva en sus momentos de racionalidad de la investigación, visión de futuro; problematización empírica, problematización teórica; viabilidad y teorización del modelo de Formación de HUMANECER; apoya a los docentes formadores, a los docentes frente a grupo de educación básica de México y Latinoamérica para que posibiliten la mejora constante de su hacer y la elevación de la calidad educativa.



**César José Valdovinos Reyes**

Doctor en Ciencias por la UNISAN y Doctor en Formación de Formadores or al ENSM de México, Maestro en Educación Básica por la UPN Zamora, trabaja de Docente en el nivel Secundaria, es asesor e investigador en posgrado de la Universidad Pedagógica Nacional 162 sede Zamora, Coordinador del Capítulo México del Posdoctorado en Sistemas de Evaluación de la Calidad Educativa (SECE) de UPN y el IESALC UNESCO, Coordinador de la Maestría en Educación con Campo en Práctica Docente de la misma universidad, miembro de la Red Glocal-Global por la Calidad Educativa y la IESALC UNESCO a nivel internacional, miembro de la Comunidad de Pensamiento Complejo de Latinoamérica.

