



REVISTA

Holón

ISSN: L 2953-3279



NEUROEDUCACIÓN Y PENSAMIENTO COMPLEJO

VOL. I

Nº. III

MAYO - AGOSTO

2023



ISSN L-2953-3279

REVISTA



Holón

Vol.I, No. III

MAYO- AGOSTO 2023

UNIVERSIDAD JOSÉ MARTÍ DE LATINOAMÉRICA (EDITORIA)

UNIVERSIDAD DE PANAMÁ (CO-EDITORIA)

Índice de contenidos del número

Autor(es)	Título del texto	Pp.
Editorial	<i>Presentación con palabras del Rector de la UMLA</i>	1-2
PhD. Eurídice González Navarrete. (México)	<i>Síntesis del VI Congreso Internacional de Neuroeducación 2022: Neuroeducación y Pensamiento Complejo.</i>	3-12
PhD. Viviana Margarita Monterroza Montes. (Colombia)	<i>Movilización del pensamiento en los contextos educativos actuales y su impacto en el aprendizaje</i>	13-24
Dr. Radko Tichavsky. (México)	<i>Conciencia y Noogénesis</i>	25-41
MsC. María del Rocío Espinoza Molina (Costa Rica)	<i>Cerebralmente iguales, pero Cingularmente diferentes</i>	42-50
Raquel Verónica Tovar Díaz y otros. (México)	<i>Proyecto académico Propuesta de curso de capacitación docente en estrategias inclusivas</i>	51-66
PhD. Tomás Calvo Buezas (España)	<i>Cambio de valores en la juventud latinoamericana (1993-2019). Prejuicios, confianza en las instituciones, problemas, machismo, permisividad sexual y religiosidad</i>	67-86
PhD. Rigoberto Pupo Pupo (México)	<i>La educación en tiempos de pugnas paradigmáticas y sus desafíos epistémico – hermenéuticos</i>	87-99
Ramón Ventura Roque Hernández (México)	<i>Reseña “Enseñando y aprendiendo a desarrollar software desde el pensamiento complejo”. Fontamara, México, 2021 (86 p.)</i>	100-105



Presentación

La Revista Holón es concebida bajo aprobación del Consejo Universitario de la Universidad José Martí de Latinoamérica (UMLA), fechada en julio del 2022 para su primera publicación. Es una publicación científica, basada en los conceptos de ciencia, investigación e innovación dirigida a un público específicamente universitario: docentes, investigadores y académicos del área de la educación. La Revista Holón de periodicidad cuatrimestral con tres ediciones al año (enero-abril, mayo-agosto, septiembre-diciembre), que publica volúmenes de cuatro números, editada y mantenida por el Sistema de Publicaciones del Centro Latinoamericano de Estudios en Epistemología Pedagógica (CESPE), bajo asesoría y acompañamiento de la Oficina de Publicaciones Académicas y Científicas (OPAC) de la Universidad de Panamá. Es una publicación que acepta manuscritos bajo el método de revisión por pares a ciegas.

El nombre abreviado de la Revista es Holón, asume como motivo para sus ediciones el compartir conocimientos que inspiren e impulsen la transformación del entorno educativo con el cual se contribuya a la asunción de los retos que se enfrentan, haciéndonos partícipes de la divulgación de las ciencias y las humanidades con la pretensión de hacer accesible el conocimiento especializado para promover vínculos entre el mundo científico y la sociedad.



Esto evidencia que la Revista Holón es abierta, especializada en el área de la educación y la pedagogía, donde se tiene preferencia por los manuscritos de contenido desde el paradigma de la complejidad y la neuroeducación.

Los principales objetivos de La Revista Holón están contenidos en:

1. Socializar los resultados del modelo educativo de la Universidad José Martí de Latinoamérica (UMLA).
2. Publicar resultados científicos que impulsen la transformación social.
3. Aportar datos necesarios para transitar hacia nuevas metodologías de aprendizaje.
4. Socializar resultados de líneas de investigación para descubrir y validar nuevas ideas.

La Revista Holón es de acceso abierto, con accesibilidad libre e inmediata al contenido de sus artículos y reseñas o entrevistas publicados, tanto en XML como Pdf. En cuanto al derecho de la propiedad intelectual de los textos, esta sigue siendo íntegramente de los autores, pues tanto el Sistema de Publicaciones de CESPE (SPUB) y la Oficina de Publicaciones Científicas y Académicas (OPAC) encargado de la publicación final, como el Comité Científico de la revista renuncian a cualquier derecho que pudieran tener por su edición o publicación electrónica.

Toda obra por números y volúmenes en La Revista Holón está bajo una licencia de **Creative Commons 4.0 (CC BY-NC-SA)** Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada.

Consejo Editorial

Presidente del Consejo: PhD. Jorge Cuellar Montoya- Universidad José Martí de Latinoamérica. México

jorgecuellar7@hotmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-2672-1741>

Directora General: PhD. Eurídice González Navarrete- Universidad José Martí de Latinoamérica. México

e.navarrete@ujosemarti.edu.mx

holon.umlal@ujosemarti.edu.mx

<https://orcid.org/0000-0002-4231-4556>

Editor Jefe: PhD. Rodolfo Abencerraje González - Universidad José Martí de Latinoamérica. México

rabencerraje@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-9796-0731>

Editora Ejecutiva:

MsC. Ana Lucía Murillo Villamar – Universidad Católica Santiago de Guayaquil. Ecuador. Sistema de Publicaciones de CESPE (SPUB)

analumurillo@yahoo.com

<https://orcid.org/0000-0001-7316-0943>

Jefe de Maquetación y Diagramación:

Esp. Ramón Rodríguez Guerra - Centro Latinoamericano de Estudios en Epistemología Pedagógica (CESPE). Cuba

publicidad.cespecorporativa@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-0285-271X>

Consultores Editoriales

PhD. Carlos Viltre Calderón – Centro Latinoamericano de Estudios en Epistemología Pedagógica (CESPE). Cuba

cuiltrec@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-4824-4330>

PhD. Francisco Farnún Castro – Oficina de Publicaciones Académicas y Científicas de la Universidad de Panamá (OPAC). Panamá

Consejeros Editoriales:

PhD. Rigoberto Pupo Pupo - Universidad José Martí de Latinoamérica. México

rigobertopupo@ujosemarti.edu.mx

rigobertopp3@yahoo.com.mx

<https://orcid.org/0000-0002-1913-6923>

Mtra. Tere Cata Fuentes- Agencia de Márqueting de la Ciudad de México.

tfuentes@escrito.com.mx

<https://orcid.org/0000-0002-1354-0706>

PhD. Lilia Enriqueta Rodríguez Hernández – Universidad José Martí de Latinoamérica. México

liliarodriguez@ujosemarti.edu.mx

liliaerh@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-2090-8847>

Dr. Víctor Rolando Bellido Aguilera- Universidad José Martí de Latinoamérica. México
vbellido@ujosemarti.edu.mx
<https://orcid.org/0000-0001-6394-5974>

Mtro. Alejandro Valadez A – Universidad José Martí de Latinoamérica. México
avaladez.rector@ujosemarti.edu.mx
ava@sanfora.com
<https://orcid.org/0000-0002-7338-205X>

Dr. Carlos Bojorquez Urzaiz- Universidad José Martí de Latinoamérica, Campus Mérida. **México**
maceo89@hotmail.com
<https://orcid.org/0000-0001-6904-0842>

Dr. Ramón Ventura Roque Hernández-Universidad Autónoma de Tamaulipas, Nuevo Laredo. México.
ramonroque@yahoo.com
ramonroque@outlook.com
<https://orcid.org/0000-0001-9727-2608>

Editora internacional asociada

Dra. Damaris V. Tejedor- de León – Normas de Publicación de la OPAC, Coordinadora del Centro de Acopio de Latindex -Panamá
damaris.tejedor@up.ac.pa
<https://orcid.org/0000-0002-4350-196X>

Publicación electrónica: www.revistas.up.ac.pa

Catalogada por el: Sistema de Publicaciones de CESPE (SPUB).

Representantes legales de La Revista Holón

PhD. Jorge Cuellar Montoya

Mtro. Alejandro Valadez Arrambide

Distribución:

- **Gratuita mediante descarga electrónica por artículos o números completos**
- **Publicada bajo licencia Creative Commons 4.0 (CC BY-NC-SA)**

ISSN L: 2953-3279

Correo electrónico: holon.uml@ujosemarti.edu.mx



Normas de publicación.

Orientaciones para el envío de manuscrito por los autores.

ISSN versión electrónica: L 2953-3279

Teléfonos: (+52) 8183439356 / 58

(+52) 81 809 57754

Correo electrónico: holon@ujosemarti.edu.mx

La Revista Holón es propiedad de la Universidad José Martí de Latinoamérica (UMLA), se publica por el Sistema de Publicaciones del Centro Latinoamericano de Estudios en Epistemología Pedagógica (CESPE), y como coeditora la Universidad de Panamá. Asesorada por la Oficina de Publicaciones Académicas y Científicas (OPAC) de la Vicerrectoría de Investigación y Postgrado de la Universidad de Panamá, de acuerdo con las políticas de publicación científica establecidas por normas internacionales, al ser adecuadas a los intereses del Comité Editorial, se ponen a disposición de los interesados estas normas de envío de colaboraciones, cuya finalidad es brindar los recursos y orientaciones necesarios para el logro de un manuscrito, con características de artículo científico, artículo de revisión, ensayo académico, reseña de libro, notas cortas y entrevistas.

Este documento, ofrece las indicaciones tanto del proceso de elaboración y de presentación del manuscrito, como de edición del mismo. Es importante la lectura detenida de este material, pues nuestro interés fundamental es brindar las herramientas necesarias, para una adecuada presentación de los manuscritos. Por tal motivo, para publicar en la Revista Holón deberá tomar en consideración lo siguiente:

GENERALIDADES

I. Aspectos de esencia

1. La Revista Holón está constituida por un Comité Editorial Internacional, formado por prestigiosos académicos e investigadores de dentro y fuera de la UMLA.

2. Los documentos que la Revista Holón recibe son artículos científicos de 10-12 p (4,000-5,000 palabras), ensayo académico de 3-5 p (1,000-2,000 palabras) reseña de libro de 3-5 p (1,000-2000 palabras, notas cortas 3-4 p (1,000-1,500 palabras) y entrevistas de 2- 3 p (1,000-1,500 palabras). Todos los manuscritos serán valorados por el Comité Editorial, quienes asignarán a dos personas especializadas en las temáticas de los manuscritos, para que realicen una evaluación bajo el criterio de "pares a ciegas". No obstante, el manuscrito en la tipología de reportes de innovaciones científicas, será publicado en su número correspondiente si cumplierse con las normas básicas de redacción científica.

3. La Revista Holón trabaja una política de antiplagio y utilizamos las herramientas [PLAGIARISM DETECTOR](#), URKUND y Ouriginal, para el análisis semántico en los envíos que se reciben, independientemente de que los autores deben emitir una carta de originalidad, que certifica que su artículo es totalmente original e inédito. Dentro de esta política mientras la Norma Internacional acepta hasta un 20 % de plagio, la Revista Holón admite solo hasta un 15 %.

4. El documento que se presente a la Revista Holón: **NO DEBE ESTAR SIENDO SOMETIDO A REVISIÓN EN OTRA REVISTA SIMULTÁNEAMENTE**, pues esto puede conllevar a incongruencias con las normas de derechos de autor, por lo que se le pedirá como requisito obligatorio una **carta de originalidad**, como documento anexo a cada colaboración remitida a la Revista Holón, para la cual puede utilizar el formato que se encuentra en los formatos de protocolos.

El manuscrito debe estar firmado por los autores con nombre y apellidos o declaración de autor institucional.

5. Como elemento indispensable, se declara que esta publicación es cuatrimestral.

II. Sobre el trabajo del Comité Editorial

1. Los documentos serán recibidos durante todo el año.

2. El proceso de evaluación de un manuscrito publicable será de tres meses máximo. Una vez revisado este, le será devuelto para que el autor(res) realicen los cambios recomendados, sólo si el documento es aceptado por la Revista Holón y si así el autor

lo decide. Adjuntando si fuera el caso, una carta de aceptación remitida por el Editor, certificando la pronta publicación de su trabajo.

3. Una vez que se hayan realizado las modificaciones solicitadas se verificará si, en efecto, se han hecho los cambios; luego, el Comité Editorial aprobará su publicación en la fecha y número de la revista que le corresponda. Posterior a este proceso el autor recibirá la información sobre el volumen y número donde se publicó el artículo.

4. Es importante enfatizar en que, bajo ningún motivo serán aceptados aquellos documentos en los cuales se demuestre la existencia de transcripción textual de otra obra, toda vez que con esto se están dañando los derechos de autor y el prestigio de la Revista Holón.

5. La Editora Ejecutiva del número correspondiente, gestionará tanto la entrega como la devolución de los trabajos presentados, en cualquiera de los dictámenes que se den.

6. El Editor jefe verificará, si el documento presentado a la Revista Holón está siendo sometido a revisión o fue publicado en otra revista. Si esto se demuestra, el documento será devuelto, para que su autor espere libremente, el proceso de edición en el medio donde se encuentre participando.

7. Los árbitros adjuntos al Comité Editorial revisarán el debido uso de las reglas ortográficas, contenido, metodología, estilo, estructura textual, citas y referencias bibliográficas, para posteriormente emitir las recomendaciones de contenido y forma, que deban hacerse en el documento.

8. Es importante señalar que el recibir un manuscrito por el Comité Editorial, no presupone que haya sido aceptado para su publicación. Por lo que todos los textos recibirán igual tratamiento en el proceso de revisión y edición.

9. Es muy importante considerar que, una vez recibido el documento, revisado y aprobado para su publicación: el autor está en la libre disposición de asumir las recomendaciones y valoraciones de los revisores externos, las que se adjuntan en el dictamen que se le emite, por lo que debe analizarlas detenidamente y tomar en cuenta las mismas. Estas requerirán de correcciones de tipo gramatical, estilo de redacción, citación bibliográfica, sustentos teóricos y/o metodológicos u otros que mejoren la calidad del texto científico.

10. Declaración ética sobre publicación y buenas prácticas:

La redacción de la Revista Holón establece un compromiso con la comunidad académica que decide divulgar los resultados de sus investigaciones científicas, con el fin de garantizar la ética y calidad de los artículos publicados. La presente declaración, está basada en las Directrices sobre Buenas Prácticas para Publicaciones desarrolladas por el [Committee on Publication Ethics \(COPE\)](#) con el fin de regular los aspectos éticos en las revistas científicas. Por otro lado, asegura la calidad de los materiales publicados, protegiendo y respetando tanto el contenido de los artículos como su integridad. El Comité Editorial se compromete a publicar correcciones, aclaraciones, retracciones y disculpas cuando sea preciso.

PRIMERA FASE: PRESENTACIÓN DEL MANUSCRITO

I. Normas de entrega de un documento considerado para su posible publicación:

1. El documento que se recibe debe estar en la medida de papel tamaño Carta, a espacio y medio, en 10 puntos, letra Arial, sin numeración de páginas. En [Norma APA 7ª Edición](#).

2. Completar la declaración jurada donde expresa la originalidad del manuscrito y cesión de los derechos de autor. No se solicita una carta de sesión de derechos por cuanto publicar en la Revista Holón ya le aporta por parte del autor el que tiene que ver con la difusión del trabajo, según los criterios de propiedad intelectual y los licenciamientos internacionales de [Creative Commons, 4.0](#); así como la autorización para divulgar su correo electrónico y Código ORCID.

Los autores que no posean **Código ORCID**, como sugerencia deberán creárselo para presentarlo en la publicación, además que deben mantenerlo **actualizado**.

3. Es muy importante indicar que todo documento adjunto, al manuscrito enviado por correo electrónico, debe venir acompañado de su firma manuscrita en documento original y en formato pdf.

4. La versión de la presentación de un documento será en: OpenOffice, Microsoft Word, RTF o WordPerfect. Así como Writer para Ubuntu en el sistema operativo Linux. Cualquier versión que se envíe del manuscrito será salvada en una de estas versiones compatibles, por el sistema operativo de redacción de la Revista Holón.

5. La extensión de los manuscritos será según extensión y formato presentado al final de este documento.

6.- Las temáticas de los manuscritos tienen que estar insertados en los descriptores propios de las áreas del conocimiento que le corresponda al número a publicar.

Tendrán un trato preferencial aquellos textos con salidas transdisciplinarias y en base al pensamiento complejo, preconizando en la publicación de los mismos los postulados de la Ciencia Abierta que permitan adoptar los principios [FAIR \(Localizable, Accesible, Interoperable y Reutilizable\)](#). Se asume las directrices [TOP \(Transparencia y Promoción Abierta\)](#), a partir de las líneas de investigación previstas por la UMLA.

7. Estas secciones no limitan la posibilidad de abordar otros temas o áreas que puedan estar sujetos a intereses institucionales, incluso regionales y que pueden ser tratados en nuestra revista.

8. La Revista Holón permite la publicación de erratas y retracciones a fin de que se logre el perfeccionamiento del manuscrito posterior a la edición y publicación.

II. Forma de estructuración de los manuscritos

1. El título del artículo debe aparecer centrado en Arial a 12 puntos, en negrita y con mayúsculas sostenidas. El título no debe superar las 15 palabras, este deberá estar traducido al inglés y se coloca inmediatamente después del título principal en letras Arial a 12 puntos, mayúsculas sostenidas, en negrita y sin cursiva.

2. El nombre del autor, o autores (hasta dos coautores), debe aparecer justificado al margen derecho de la página en letra Arial a 8 puntos, sin mayúsculas sostenidas. Afiliación institucional completa: (nombre de la institución. Unidad académica (Sede, facultad, departamento), País. Correo electrónico y código ORCID.

La autoría de un documento atribuye crédito e implica la responsabilidad del contenido publicado. Al final del material se debe registrar la contribución de cada uno de los autores y colaboradores, utilizando la metodología aportada por [CRedit](#).

3. Todos los textos deberán incluir un resumen en español y su respectiva traducción al inglés (abstract), de no más de 250 palabras y en un único párrafo. De ser posible otras traducciones (portugués y francés), sería de mucha ayuda para el proceso de gestión del manuscrito.

4. Todos los textos deberán incluir palabras clave o descriptores del documento, con la respectiva traducción al inglés (keywords). Las palabras clave no deben indicar ni conjunciones ni artículos. Deben aparecer, como mínimo cinco palabras y como máximo siete. Bajo los descriptores estipulados por [Tesauro](#).

5. Los subtítulos o apartados deben aparecer en letra Arial, en 10 puntos, negritas y no numerados.

6. Deben evitarse en el contenido del texto cuadros y tablas. De ser estrictamente necesarios, utilizará cuadros muy breves, un cuarto de página es un tamaño ideal. Sin

embargo, si este tipo de recurso tiene otras características y es requerido en su argumentación, el Comité Editorial no se opondrá a su utilización, aunque es recomendable se sitúe en anexos.

7. Las fotografías, los mapas, las ilustraciones y las figuras deberán estar conformadas por una excelente calidad en blanco y negro. En formato jpg. o png. con un tamaño máximo del archivo que no sobre pase los 50 kilobytes. De ser varias, estarán debidamente numeradas consecutivamente, y un subtítulo en letra Arial a 9 puntos en la parte superior. Esta resolución permite que su documento sea descargable con facilidad, pues reduce el tamaño y el peso.

8. Es muy importante que todo material ilustrativo incluido en el texto deberá contar con las respectivas autorizaciones para su uso y divulgación, salvo las que sean de su propiedad.

9. Un ejemplo de presentación de la página inicial de un artículo, sería como el que se anota al finalizar este apartado.

EJEMPLO DE ELABORACIÓN DE UNA PORTADA

PARA UN ARTÍCULO CIENTÍFICO O ENSAYO EN LA REVISTA “HOLÓN”

DEVELOPMENT OF A SAMPLE COVER FOR AN ARTICLE OR ESSAY IN “HOLÓN” JOURNAL

Nombre y apellidos del primer autor/a

Nombre de la Institución. Sede, facultad o departamento.
País. Correo electrónico
ORCID

Nombre y apellidos del segundo autor/a

Nombre de la Institución. Sede, facultad o departamento.
País. Correo electrónico
ORCID

Resumen: En español, texto justificado, espacio sencillo, un único párrafo, sin citas, ni referencias, ni fotografías. Responde a las preguntas: ¿qué tipo de documento es: “artículo científico” o “ensayo”?, ¿qué se hizo?, ¿dónde se hizo?, ¿cuándo se hizo?, ¿cómo se hizo?, ¿quién o quiénes participaron?, ¿qué se obtuvo? Todo en 250 palabras máximo.

Palabras clave: cinco mínimo, siete máximo (utilizar tesauros)

Abstract: in English, text once was justified, i space small change, an only paragraph, without appointments, neither references, and neither have you photographed. Respond to the questions: ¿what document fellow is: "scientific article" or do I test?, ¿what did it make?, ¿where did he make?, ¿when did he make?, ¿how did he make?, ¿who or who did they notify?, ¿what did it obtain? All in 250 words maximum.

Key words: five minimums, seven maximum.

Si el autor conoce perfectamente el francés y/o el portugués además del inglés, haga el resumen y las palabras clave en ese idioma adicional.

III. Calidades profesionales

1. Toda persona interesada en publicar en la Revista Holón deberá poseer un código de ORCID actualizado.

TERCERA FASE: EL CONTENIDO DEL MANUSCRITO

I. Guía de contenido:

Artículo científico: este tipo de escrito comunica, por primera vez, los resultados de una investigación. Estas son las secciones que debe tener un artículo científico:

1. Título, con traducción al inglés (máximo 15 palabras). Debe ser redactado de forma clara para comprender perfectamente lo que se trata en el artículo.
2. Autor(es): con su afiliación institucional completa (Nombre de la institución. Facultad o Departamento. País. Correo electrónico. ORCID).
3. Resumen: En un lenguaje claro y conciso, se debe presentar el contexto o antecedentes de la investigación, el propósito, los procedimientos básicos, los hallazgos principales y las conclusiones.
4. Palabras claves: Utilizar términos normalizados (tesauros). Presentar de 5 a 7.
5. Abstract
6. Key words
7. Introducción: Presentar de lo más genérico a lo más específico el problema de investigación, además de relacionar el artículo con el contexto científico, hacer una discusión de hipótesis relacionadas (trabajos previos, etc), incluir objetivo e hipótesis planteadas.
8. Breve referente teórico

9. **Materiales y métodos:** Incluir las fases que se han desarrollado para resolver el problema. Describe cómo se ha diseñado el estudio. Se debe indicar la población y el lugar donde se realizó la investigación y las técnicas desarrolladas y cómo se han analizado los datos.

10. **Resultados:** Describir los hallazgos encontrados (datos y resultados), y que deben estar en total correspondencia con el objetivo planteado y dar respuesta al mismo. Incluir tablas, diagramas, figuras (gráficas) que acompañen al texto y que describe los resultados, evitando la redundancia y presentadas de acuerdo con el formato establecido en las Normas APA 7a. ed.

11. **Discusión:** Se debe interpretar los resultados obtenidos, relacionados con los hallazgos que había antes de desarrollar el estudio.

12. **Conclusiones:** Deben tener relación directa con el objetivo de estudio y respaldadas por los datos obtenidos. También se pueden incluir algunas recomendaciones cuando se consideren pertinentes hacerlas redactadas en tiempo presente.

13. **Referencias bibliográficas:** Presentar la lista de fuentes citadas en el contenido del artículo de acuerdo con las Normas APA 7a. ed.

Artículo de revisión: estudio pormenorizado, selectivo y crítico que integra información más relevante de un tema específico. Su finalidad es examinar la bibliografía publicada y situarla en cierta perspectiva.

1. Título, con traducción al inglés (máximo 15 palabras)

2. Autor(es): con su afiliación institucional completa (Nombre de la institución. Facultad o Departamento. País. Correo electrónico. ORCID).

3. Resumen

4. Palabras claves: Utilizar términos normalizados (tesauros). Presentar de 5 a 7.

5. Abstract

6. Key words

7. Introducción

8. Método

- Búsqueda bibliográfica.

- Criterios de selección.

- Recuperación de la información. Fuentes documentales.
- Evaluación de la calidad de los artículos seleccionados.
- Análisis de la variabilidad, fiabilidad y validez de los artículos.

9. Desarrollo y discusión

- Organización y estructura de los datos. Elaboración del mapa mental.
- Combinación de los resultados de diferentes originales.
- Argumentación crítica de los resultados (diseños, sesgos, limitaciones, conclusiones extraídas).

10. Conclusiones

- Basadas en los datos y artículos analizados.

11. Referencias

- Referencias bibliográficas de los documentos utilizados.

Ensayo académico: este documento presenta el análisis, las reflexiones o las discusiones que el autor o autora propone sobre un tema o problema particular. La estructura que se recomienda para este tipo de documento es:

1. Título, con traducción al inglés (máximo 15 palabras).
2. Autor(es): con su afiliación institucional completa (Nombre de la institución. Facultad o Departamento. País. Correo electrónico. ORCID).
3. Resumen
4. Palabras claves: Utilizar términos normalizados (tesauros). Presentar de 5 a 7.
5. Abstract
6. Key words
7. Introducción
8. Desarrollo del tema: Proposición, Argumentos para la discusión, Síntesis y reflexiones finales
9. Referencias o literatura citada

Reseña de libro:

1. Título, con traducción al inglés (máximo 15 palabras).
2. Autor(es): con su afiliación institucional completa (Nombre de la institución. Facultad o Departamento. País. Correo electrónico. ORCID).
3. Resumen: Descripción del libro a reseñar, el autor, la obra y sus técnicas. Se describe el contenido y las fuentes. En el **contenido** se comentan los temas tratados en la obra, de forma descriptiva, breve y clara. En las **fuentes** de detallan las utilizadas por el autor para realizar el trabajo.
4. Palabras claves: Utilizar términos normalizados (tesauros). Presentar de 5 a 7.
5. Abstract
6. Key words
7. Datos bibliográficos del libro reseñado
8. Introducción
9. Desarrollo: Incluye los objetivos del autor al escribir el libro; además de la organización de la obra, especificando el número de capítulos, el prólogo, las conclusiones, etc. Finalmente se describe los métodos de trabajo.
10. Discusión: incluye la valoración personal del reseñador sobre los aciertos y limitaciones de la obra. Generalmente se hace una crítica negativa o una crítica positiva. En la crítica negativa se debe detallar los aspectos débiles del trabajo. La redacción es atenuada, evitando palabras ofensivas o fuertes. En la crítica positiva se debe destacar los puntos fuertes del libro, utilizando adjetivos para lograr un resultado claro y conciso.
11. Referencias bibliográficas: es importante que se incluyan referencias bibliográficas consultadas, a fin de darle validez al artículo y situar en el tiempo y el espacio el libro analizado.

Notas cortas: Es el informe de resultados parciales o finales de una investigación, cuya divulgación rápida se de gran importancia. Deben tener el mismo contenido estructural de los artículos originales. La extensión será mínima de 1,800 palabras y máximo de 3,000.

1. Título, con traducción al inglés (máximo 15 palabras).
2. Autor(es): con su afiliación institucional completa (Nombre de la institución. Facultad o Departamento. País. Correo electrónico. ORCID).

3. Resumen
4. Palabras claves: Utilizar términos normalizados (tesauros). Presentar de 3 a 5.
5. Abstract
6. Key words
7. Introducción
8. Breve referente teórico
9. Metodología
 - Diseño de Investigación
 - Muestra
10. Resultados y Discusión
11. Conclusiones
12. Referencias o literatura citada y consultada

Entrevistas: conversación cara a cara entre el investigador (entrevistador) y el sujeto de estudio (entrevistado), con el propósito de obtener información relevante sobre un tema de estudio.

1. Título, con traducción al inglés (máximo 15 palabras).
2. Autor(es): con su afiliación institucional completa (Nombre de la institución. Facultad o Departamento. País. Correo electrónico. ORCID).
3. Resumen
4. Palabras claves: Utilizar términos normalizados (tesauros). Presentar de 3 a 5.
5. Abstract
6. Key words
7. Introducción: Presenta al entrevistado, se exponen las razones de la entrevista, metodología y tipo.
8. Desarrollo: Presenta las preguntas y respuestas dadas por el entrevistado.
9. Conclusión: Breve resumen de la reunión y opinión del entrevistador apoyada en fuentes documentales.

10. Referencias bibliográficas: presentar en formato APA 7a. ed. la lista de fuentes documentales utilizadas por el entrevistador para emitir su opinión.

II. Citas y referencias en el texto

El sistema de referencia bibliográfica asumido por el Comité Editorial es APA 7ª edición.

CUARTA FASE:

ARBITRAJE, LICENCIAMIENTOS Y DERECHOS

I. Sistema de arbitraje

Todos los trabajos presentados en la Revista Holón deberán tomar en cuenta que:

Los documentos serán llevados a examen por los revisores, asignados por el Comité Editorial, y no se conocerá el nombre de quien o quienes escriben. El autor tampoco conocerá el nombre de las personas expertas que revisarán el manuscrito. Esta práctica se conoce con el nombre revisión por “pares a ciegas” en el ejercicio de peer review o revisión por pares, que permite mayor calidad en las publicaciones.

Una vez que el documento es revisado se establecerán los siguientes fallos:

1. Se sugiere su publicación como está (o con pequeñas modificaciones formales)
2. Se sugiere su publicación después de realizadas ciertas correcciones y mejoras de fondo y/o presentación.
3. Se sugiere su publicación después de realizadas profundas correcciones y mejoras de fondo y o presentación.
4. No publicable.

Si solo uno de los revisores no está de acuerdo con la publicación del documento, entonces, el documento podrá ser revisado por un tercer revisor, quien dictaminará si el documento se publica o no. Todos los autores son responsables del contenido del artículo o ensayo, así como de la realización de los cambios y tomar en consideración las sugerencias, que serán revisadas antes de la publicación definitiva.

II. Licenciamiento

Con el fin de complementar lo anterior, los derechos de autor de los artículos publicados en la revista son protegidos mediante Reconocimiento No Comercial Sin Obra Derivada 4.0, respaldado bajo el código ISSN de la publicación.

Estas licencias y códigos, constituyen un complemento al derecho de autor tradicional, es decir, permiten al investigador ceder algunos derechos sobre su obra, de modo que se evitan restricciones como la distribución y la difusión del contenido del artículo y currículum vitae.

Mediante estas licencias, la revista garantiza al autor que su obra se encuentra protegida legalmente, tanto bajo legislación internacional, en caso de posibles plagios o alteraciones de su artículo y al mismo tiempo, posibilita la distribución libre y gratuita.

Por tal motivo, alterar, modificar, cambiar o plagiar completamente una sola de las publicaciones de esta revista, cuando esta acción sea demostrable, será sometida a arbitraje internacional en tanto se están violentando las normas de protección de los autores del rotativo y de la revista misma.

III. Aspectos legales

La Revista Holón publica, divulga y fomenta el trabajo bajo la filosofía de Open Access o Acceso Abierto, donde el conocimiento es libre tanto en su difusión como en su acceso. Además, todos los documentos están bajo las certificaciones del Registro del Consejo Editorial de la Universidad José Martí de Latinoamérica, con el correspondiente ISSN, asignado por [ROAD \(Directorio de Recursos Científicos y Universitarios en acceso Abierto\)](#).

EDITORIAL

COMUNIDAD EDUCATIVA UMLA



Gracias por sus estimables comentarios de bienvenida a la publicación número tres de nuestra Revista HOLON, impulsa nuestro compromiso y entusiasmo para dar seguimiento a este significativo proyecto.

Estamos preparando nuestro **VII CONGRESO INTERNACIONAL DE NEUROEDUCACION 2023**, 7 años consecutivos de intercambio de experiencias, aprendizajes y reflexiones sobre el funcionamiento del cerebro y su impacto en los procesos de enseñanza aprendizaje en nuestro tiempo, frente a los retos y paradigmas de la sociedad 5.0.

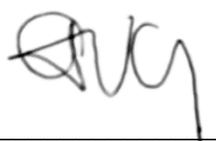
En este número de nuestra revista se exploran aspectos de la **NEUROEDUCACION**, destacando su propósito central, compartir las contribuciones de nuestros egresados del **DOCTORADO EN EDUCACION UMLA**, acompañados por reconocidos expertos invitados, sobre temas relevantes al momento de nuestro entorno.

Nuestro cuerpo y su coherencia fisiológica, marcador somático de nuestras emociones y energía, centra en nuestro cerebro la capacidad de ser y hacer, nuestra capacidad de pensar y actuar conforme a nuestros propósitos fundamentales.

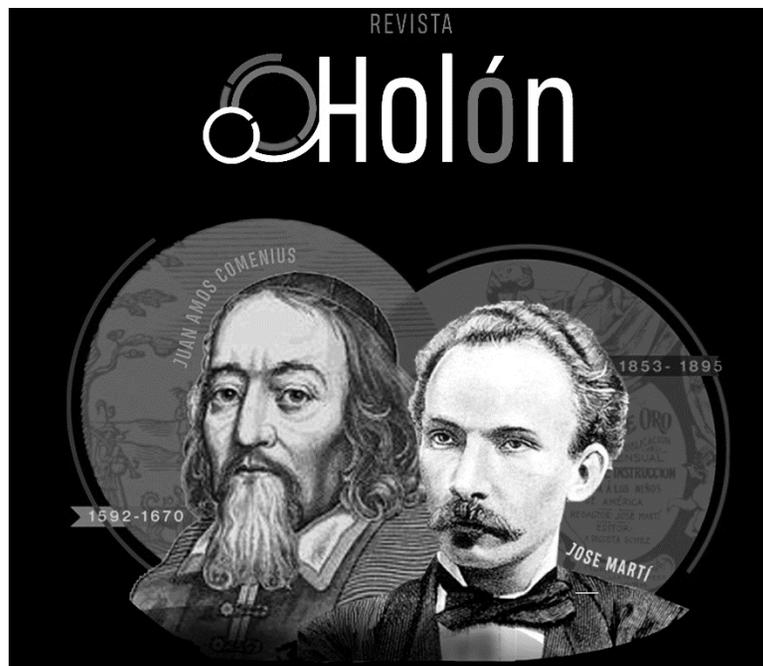
El cerebro y sus mediaciones analógicas, el aprendizaje significativo, potenciar la atención y la memoria en el aula, relevancia del pensamiento complejo, entre otros temas relacionados, sin duda aportaran a la reflexión de nuestros estimables lectores.

Gracias por participar en nuestros procesos educativos.

Cordialmente.



Alejandro Valadez A.
Rector UMLA



Eurídice González Navarrete

Universidad José Martí de Latinoamérica. México

holon.uml@ujosemarti.edu.mx

<https://orcid.org/0000-0002-4231-4556>

Dra. en Ciencias Históricas por la Universidad de la Habana.
Postdoct. Universidad José Martí de Latinoamérica.

Cómo citar este texto:

González Navarrete, E. (2023). Síntesis del VI Congreso Internacional de Neuroeducación 2022: Neuroeducación y Pensamiento Complejo. Revista Holón. No. III, Vol. I mayo- agosto 2023. pp. 3-12.

Recibido: 5 de febrero de 2023.

Aceptado: 28 de marzo de 2023.

Indexada y catalogado por:



SÍNTESIS DEL VI CONGRESO INTERNACIONAL DE NEUROEDUCACIÓN 2022: NEUROEDUCACIÓN Y PENSAMIENTO COMPLEJO.

SYNTHESIS OF THE VI INTERNATIONAL CONGRESS OF NEUROEDUCATION 2022: NEUROEDUCATION
AND COMPLEX THINKING.

Eurídice González Navarrete.

Universidad José Martí de Latinoamérica. México.

holon.uml@ujosemarti.edu.mx

<https://orcid.org/0000-0002-4231-4556>

Correspondencia: holon.uml@ujosemarti.edu.mx

Recibido: 5 de febrero de 2023

Aceptado: 28 de marzo de 2023

RESUMEN

El texto que se presenta es un ensayo, elaborado a partir de la síntesis de aprendizajes que la autora expuso en la última sesión del VI Congreso Internacional de Neuroeducación, organizado y por la Universidad José Martí de Latinoamérica y celebrado entre los días 17 y 22 de 2022, en Monterrey, Nuevo León, México. Aborda los aspectos esenciales y las aportaciones temáticas y contribuciones de las ponencias presentadas en el evento, las cuales abarcaron una serie de aspectos teóricos y prácticos que caracterizan la realidad educativa actual desde miradas integradoras y novedosas hacia las perspectivas de la educación. Se destacan los aportes epistemológicos que contribuyen a la transformación de las prácticas educativas y al cambio de paradigmas, en especial, los aspectos aquellos relativos a la Neuroeducación y el Pensamiento complejo.

Palabras clave: Neuroeducación, Pensamiento complejo, Epistemología, Paradigmas, Neuroaprendizaje.

SYNTHESIS OF THE VI INTERNATIONAL CONGRESS OF NEUROEDUCATION 2022: NEUROEDUCATION AND COMPLEX THINKING.

Abstract

The text presented is an essay, prepared from the synthesis of learning that the author presented in the last session of the VI International Congress of Neuroeducation, organized and by the José Martí University of Latin America and held between the 17th and 22nd of 2022, in Monterrey, Nuevo Leon, Mexico. It addresses the essential aspects and the thematic contributions and contributions of the papers presented at the event, which covered a series of theoretical and practical aspects that characterize the current educational reality from integrating and innovative perspectives towards education perspectives. The epistemological contributions that contribute to the transformation of educational practices and the change of paradigms are highlighted, especially those aspects related to Neuroeducation and Complex Thought.

Keywords: Neuroeducation, Complex thinking, Epistemology, Paradigms, Neurolearning.

RESUMO DO VI CONGRESSO INTERNACIONAL DE NEUROEDUCAÇÃO 2022: NEUROEDUCAÇÃO E PENSAMENTO COMPLEXO.

Resumo

O texto apresentado é um ensaio, elaborado a partir da síntese do aprendizado que o autor apresentou na última sessão do VI Congresso Internacional de Neuroeducação, organizado e pela Universidade José Martí da América Latina e realizado entre os dias 17 e 22 de 2022, em Monterrey, Nuevo León, México. Aborda os aspectos essenciais e as contribuições temáticas e contribuições dos trabalhos apresentados no evento, que abrangeram uma série de aspectos teóricos e práticos que caracterizam a realidade educacional atual desde perspectivas integradoras e inovadoras para perspectivas educativas. Destacam-se as contribuições epistemológicas que contribuem para a transformação das práticas educativas e a mudança de paradigmas, especialmente os aspectos relacionados à Neuroeducação e ao Pensamento Complexo.

Palavras-chave: Neuroeducação, Pensamento complexo, Epistemologia, Paradigmas, Neuroaprendizagem.

RÉSUMÉ DU VI CONGRÈS INTERNATIONAL DE NEUROÉDUCATION 2022 : NEUROÉDUCATION ET PENSÉE COMPLEXE.

Résumé

Le texte présenté est un essai, préparé à partir de la synthèse des connaissances que l'auteur a présentées lors de la dernière session du VI Congrès international de neuroéducation, organisé et par l'Université José Martí d'Amérique latine et tenu du 17 au 22 2022, à Monterrey, Nuevo León, Mexique. Il aborde les aspects essentiels et les contributions thématiques et les contributions des communications présentées lors de l'événement, qui ont couvert une série d'aspects théoriques et pratiques qui caractérisent la réalité éducative actuelle, des perspectives intégratrices et innovantes aux perspectives éducatives. Les contributions épistémologiques qui contribuent à la transformation des pratiques éducatives et au changement de paradigmes sont mises en évidence, en particulier les aspects liés à la neuroéducation et à la pensée complexe.

Mots clés : Neuroéducation, Pensée complexe, Épistémologie, Paradigmes, Neurolearning.

INTRODUCCIÓN

La sexta edición del congreso internacional de Neuroeducación de la Universidad José Martí de Latinoamérica se desarrolló exitosamente en los días 17-22 noviembre de 2022, en la modalidad virtual. Se presentaron 4 ponencias científicas, 3 de ellas de colaboradores internacionales, 6 Conferencias magistrales, una

exposición de resultado ABP, por estudiantes del Doctorado en Educación de UMLA, un Taller ABP, por una estudiante de Maestría de UMLA y un Diálogo de Saberes, en el cual intervinieron especialistas de UMLA y colaboradores.

El evento resultó ser una verdadera fiesta de saberes y aprendizajes para la comunidad académica y sus colaboradores. La calidad del evento, así como las participaciones han venido aumentando notablemente, lo cual se evidencia en la labor permanente en la actualización de los procesos de enseñanza aprendizaje, el desarrollo del perfil investigativo y la colaboración con profesionales de diversas instituciones y centros educativos.

El VI Congreso tuvo como eje central temático la relación entre Neuroeducación y Pensamiento complejo, como aspectos fundamentales en los diálogos y reflexiones en torno al desafío que implica la necesaria transformación del pensamiento, el cambio paradigmático, el quehacer teórico y práctico del mundo contemporáneo. En especial, las realidades del contexto post-pandemia y sus consecuencias reafirma la necesidad de conocer y compartir experiencias que contribuyan a hacer de nuestro mundo un espacio más humano e inclusivo, con base en la educación.

DESARROLLO

En el transcurso del evento, se evidenció la convicción de que, ante la necesaria transformación en el pensamiento, la orientación hacia el enfoque complejo se hace evidente cada día con más fuerza. Las cambiantes realidades educativas hoy demandan de la comunidad un mayor acercamiento a las bases de la neuroeducación y el pensamiento complejo, no es posible continuar con prácticas pedagógicas que desmotiven a los estudiantes y a los propios docentes. Se necesita construir aprendizajes significativos, que conecten con la realidad histórica, social y cultural de estos tiempos.

Las ideas que guían el quehacer pedagógico tienen en cuenta la necesidad de transformar el paradigma fragmentario y simple al paradigma de la integración de saberes y la transdisciplinariedad. Según afirma E. Morin:

“Lo que el pensamiento complejo puede hacer, es darle a cada uno una señal, una ayuda memoria, que le recuerde: No olvides que la realidad es cambiante, no olvides que lo nuevo puede surgir y, de todos modos, va a surgir”. (Morin, 2003, 16).

Contribuyen en el mismo sentido las ideas del destacado pedagogo brasileño P. Freire, cuando explicaba que la práctica educativa debe desarrollarse con la esperanza de que el cambio, a pesar de que es difícil no es imposible y cuando afirmaba que la educación no cambia el mundo, cambia a las personas que van a cambiar el mundo. (Freire, 2005)

Las sesiones se desarrollaron durante tres días consecutivos, en la modalidad virtual. Se organizó en forma de ponencias individuales y por equipos y Conferencias magistrales, ofrecidas por reconocidos especialistas e investigadores de nuestra comunidad académica, estudiantes de pre y postgrado, profesores, así como invitados nacionales y extranjeros, colaboradores distinguidos de UMLA.

El programa y los contenidos a abordar se diseñaron como caminos hacia la construcción de aprendizajes significativos mediante actividades como: Conferencias magistrales, Ponencias, Exposición de proyectos académicos, Talleres y Diálogo de saberes. En cada una de las sesiones se compartieron los espacios de reflexión desde el pensamiento complejo, evidenciando la socialización, integración y transdisciplinariedad en los enfoques teóricos y metodológicos.

Los proyectos presentados por los estudiantes de UMLA fueron seleccionados para el Congreso, por ser los mejores resultados del trabajo que se realiza en las aulas, utilizando las metodologías activas de enseñanza y aprendizaje, que permiten el desarrollo del perfil investigativo y, con ello, la motivación por la indagación científica, el desarrollo del pensamiento crítico, la creatividad y la independencia en el pensamiento.

En el transcurso de la sesión del primer día se expusieron: Proyecto académico integrador: "El enfoque de la Neuroeducación: motivar para potenciar la atención y memoria en el aprendizaje de lectoescritura", presentado por un equipo de doctorantes, integrado por Karla L. Álvarez Contreras, Gloria Amador Campos, María del Rosario González, y Luis Jorge Hernández Palacios. Interesante y oportuna propuesta que integra las vías para potenciar la atención y la memoria mediante la emoción, desde la neuroeducación y la integración de saberes. Es una propuesta que se orienta a las capacitaciones de los docentes con el enfoque del pensamiento complejo, mediante la organización de una capacitación en una secuencia por fases.

Se integra desde la teoría y se orienta al logro de aprendizajes significativos para la construcción de competencias de lectoescritura en el nivel de primaria. Abordaron de forma muy profunda los conceptos de memoria, atención y emoción y sustentaron la mediación de los procesos de capacitación con el enfoque de la neurodidáctica.

La ponencia "Neuro-plasticidad cerebral" de la Mtra. Jaquelin Flores González, propone un abordaje conceptual y neurobiológico de los procesos de desarrollo del cerebro en los seres humanos. Explica la influencia de los procesos de enseñanza aprendizaje en los adolescentes, teniendo en cuenta las llamadas "ventanas" y la poda neuronal, como características específicas del cerebro humano al aprender. Explicó de una forma muy profunda, a la vez que práctica de contenidos y expresiones del arte en la enseñanza y su influencia en la optimización de los aprendizajes.

En su exposición "Enfoque emocional desde la neurociencia educativa, una nueva visión del comportamiento", la Mtra. Rocío Espinoza Molina (CESPE, Costa Rica), presenta una excelente ponencia acerca de los enfoques actuales, partiendo de los mitos explicativos desde el enfoque cardio-céntrico de las emociones (Aristóteles).

Explica una serie de conceptos como Sistema nervioso emocional, como conjunto corazón-cerebro, las reacciones nerviosas, el sistema límbico y sus funciones, etc. En relación con nuestro comportamiento como seres humanos, ofreció excelentes explicaciones de práctica cotidiana, las relaciones entre las emociones y el placer desde el sistema límbico y sus estructuras, así como la profunda relación que se establece entre emoción, conducta y comportamiento, más allá de la terapia. Muy interesante la precisión acerca de las técnicas de

abordaje: biológico (salud cerebral), Validación emocional (emociones son adaptativas), la deshabitación, entre otras. En conclusión, el cerebro tiene personalidad. Importantes explicaciones para el autoconocimiento desde lo emocional.

Se impartieron dos valiosas conferencias magistrales en la misma sesión: “Neuro-literatura a partir de la primera infancia” por la Lic. Elsa González Garza, quien inició con la interrogante ¿Cómo asegurar que los niños logren competencias de aprendizaje significativo, desde el proyecto Leer con mi bebé? Se fundamenta en un proyecto que viene desarrollando a nivel social comunitario, basado en los enfoques de neuroeducación, tomando la lectura como la representación de nuestra imaginación, que desde el nacimiento, expresa lo que pensamos. Es un lenguaje de cada cosa. Aborda la lectura como un proceso de percepción y expresión del mundo que nos rodea, las emociones, la intencionalidad.

La estimulación de las neuronas espejo, la importancia de los ambientes enriquecidos para el cerebro. La neuroliteratura estimula la formación de sinapsis, por la estimulación de las imágenes y las representaciones en relación con la primera etapa de la infancia, a través del sonido y las palabras. Favorece el desarrollo emocional, la autoconfianza y el pensamiento. Se integra con la neuroplasticidad y las funciones del cerebro en el aprendizaje.

La Conferencia Magistral ofrecida por el destacado investigador mexicano, Dr. Eduardo Calixto, denominada “Pensamiento y complejidad cerebral”, destacó aspectos muy interesantes acerca de los procesos asociados e integrados en las áreas de lenguaje, cómo se integran con la activación del sistema límbico, así como las funciones de la corteza cerebral en relación con la mayor activación de las neuronas. En su afirmación de que el cerebro no es perfecto, insistió en que así lo demuestra el acervo de genes, que influye y determina, por ejemplo, los horarios favorables a medicamentos. Formuló la interrogante: ¿Cómo recuerda el cerebro? Y respondió que siempre se recuerda mejor la primera y la última presentación.

Los recuerdos se van modificando, las redes neuronales van cambiando: cambian y editan significados. También explicó muy claramente que existen diferencias en la edad de maduración y conexión de la corteza prefrontal de hombres y mujeres y que estos procesos dependen mucho de las hormonas (el estrógeno) y el cuerpo caloso es más amplio en las mujeres. El cerebro es muy vulnerable, hay que cuidarlo, los traumatismos en la corteza prefrontal o el maltrato emocional lo afectan directamente, lo lesionan. Siguiendo el desarrollo de las funciones cognitivas en su complejidad, destaca que no hay otra especie que se emocione al conversar: las emociones las etiquetamos casi instantáneamente.

Es por eso sumamente importante el manejo del estrés. Abordó el enamoramiento como proceso neuro-biológico. Sus explicaciones y aportes resultan ser toda una experiencia para la transformación en nuestro modo de pensar acerca de los aprendizajes.

La segunda sesión del Congreso contó con la presentación de un Proyecto académico, realizado por estudiantes de UMLA, con el título “Uso de pañales desechables y su impacto ambiental”. El equipo de estudiantes mostró sus experiencias en el diseño de proyectos, aprendiendo con motivación y a partir de la

emoción, de la curiosidad y orientados a metas educativas específicas. La presentación fue resultado de los aprendizajes en una de las asignaturas de la carrera, una valiosa contribución al conocimiento de los diversos tipos de recursos y las características de los recursos renovables, con sentido humano y ecosófico, acercamiento a la importancia de evitar la contaminación en la región.

Fue posible observar la problemática ambiental reflejada en un video realizado por el equipo de estudiantes, con lo cual también se constata la significación del aprendizaje fundamentado en la tecnología. Lograron demostrar que el uso de pañales, aunque sean desechables y biodegradables, tienen componentes como petróleo y plástico causan efectos desastrosos al medioambiente. En consecuencia, conocimos que la opción menos dañina y amigable es el de fibras textiles. El resultado de la realización de este proyecto estudiantil se presentó como un resultado tangible y valioso para la comprensión de los estudios acerca de la preservación del medio ambiente.

En la misma sesión, presentaron sus ponencias el Dr. Erick Richard Lores (CESPE) “El cerebro como sustento material primario del proceso de enseñanza aprendizaje” y el Dr. Carlos Ariñez (CESPE, Costa Rica), “Inteligencia artificial y Neuro-educación. Elementos para entender la educación circular”.

En la primera, se disertó sobre el Sistema Nervioso y su funcionamiento, en particular en las estructuras del encéfalo, la neuroplasticidad, el aprendizaje relacional. Se explicaron los aprendizajes y su naturaleza compleja. Se profundizó en la función principal del aprendizaje, que es la adaptación. La aproximación al tema se realizó desde sus rasgos de complejidad como sistemas integrados, procesos complejos, donde la base más generalizada del aprendizaje es la corteza cerebral.

Se profundizó en la explicación acerca de la tendencia a lateralización hemisférica, enfatizando en la función complementaria de los hemisferios cerebrales. La exposición se centra en los tipos de aprendizaje: perceptivo (reconocimiento de estímulos); aprendizaje estímulo-respuesta (condicionamiento clásico); relacional, es la forma más compleja; organiza estímulos sin relación. En ello influyen y determinan los procesos, ciertos componentes químicos como sodio, potasio y magnesio. Resultó muy concluyente el énfasis en que debemos esforzarnos por contar con un sistema nervioso sano, para lograr todo lo que podemos como seres humanos en la naturaleza.

La ponencia del Dr. Carlos Ariñez, brindó los fundamentos para comprender que la Inteligencia artificial, en pleno desarrollo, no sustituye al maestro porque no sustituye la conexión emocional. En este sentido, puso el acento en los procesos creativos que deben desarrollarse en el proceso de enseñanza aprendizaje, donde las emociones constituyen detonadores de aprendizaje, por eso es importante aprovechar los beneficios del mercado usando los juegos con fines educativos, ha aumentado la producción y venta de juegos didácticos. Se afirma que ha cambiado el concepto de conocimiento, es posible seguir un resultado de algoritmo y conducir el proceso de interacción con IE.

Finalmente, ¿en qué no nos ayuda la IE? Es cierto que no potencia la atención plena en los estudiantes, provoca dependencia de las máquinas y pierden el interés, dificultades para comprender y procesar la

información, dificultades para comunicación, trabajo en equipo y potencia la ansiedad. Sin embargo, la neurociencia en la actualidad está trabajando en elementos para lectura de emociones, creando nuevas bases de investigaciones, aprendizaje a medida, individualización, soluciones a todo el ecosistema educativo y demás. Se encamina a 4 tipos de inteligencias: Holográfica, y la Inteligencia circular, quizás como la más importante para educación.

Las conferencias magistrales estuvieron a cargo de la Dra. Viviana Sofía Sánchez Bobadilla, quien expuso el tema “Complejidad y ciencia de la educación” y el Dr. Azael Cortes Dueñas, “Asinoterapia y 8 inteligencias, influencia positiva para neuro-pedagogía”.

La Dra. Viviana Sánchez, partió de una interesante pregunta: ¿Cómo se forma el neuroeducador? Y le asigna una función importantísima a la investigación. Un docente que investiga desde su práctica educativa siempre estará motivado y podrá motivar a sus estudiantes, cambiando el enfoque y transformando el pensamiento desde el paradigma de la complejidad a la neurociencia, descubriendo en esa integración con la labor docente, los procesos necesarios en la construcción de aprendizajes.

El maestro puede atender cómo percibe, cómo responde en contexto el estudiante, dado que el aprendizaje desde la neuroeducación es integrado en todos los procesos. La motivación del maestro integra a la motivación de los estudiantes como un sistema. Los avances con respecto al inicio del proceso de lectoescritura. Se evidencia la multiplicidad de sistemas de la enseñanza y de la educación. Además, se abordaron algunas características de estas influencias educativas en la atención a niños con TEA.

También la conferencia magistral “Asinoterapia y 8 inteligencias, influencia positiva para neuro-pedagogía”, del Dr. Azael Cortes resultó específicamente orientada a mostrar las rutas diferentes de proceso sensorial para estimular el aprendizaje, con la alternativa de las inteligencias y la Asinoterapia combinadas. Es un tipo de terapia integral, fomenta la estimulación de los sentidos, y destaca su influencia en el cambio de comportamiento de los niños con TEA, generando procesos de socialización, confianza, seguridad, lenguaje, provocando emoción, empatía. La terapia asistida con animales para reducir el dolor y la ansiedad es un campo en expansión para ayudar a las personas a recuperarse o a afrontar mejor los problemas de salud, como las enfermedades cardíacas, el cáncer y los trastornos mentales. Demuestra la creación de redes neurales en estas terapias.

En la tercera y última sesión del evento, se impartieron dos interesantes Conferencias magistrales, “La educación en tiempos de pugnas paradigmáticas y sus desafíos epistemo-hermenéuticos”, por el Dr. Rigoberto Pupo (UMLA) y “El holismo educativo y sus mediaciones complejas”, por el Dr. Radko Tichavsky, Instituto Comenius, Monterrey.

El Dr. Pupo aborda la necesidad que tiene la educación de reformar el pensamiento y cambiar las mentalidades, la existencia de una pugna paradigmática en que está inmersa la educación: el paradigma clásico moderno y el no clásico o postclásico. En medio de estas necesidades, resulta primordial asumir nuevos cauces epistémico – hermenéuticos, hacia la comprensión de lo real con sentido ecosófico, cultural y complejo, actuar

desde el pensamiento complejo, la transdisciplinariedad, la integración de saberes y el constructivismo social, desde los enfoques humanistas en los modelos educativos.

El Dr. Radko Tichavsky, se refirió a la necesidad de estudiar y comprender el pensamiento de José Martí y de Komenius, atendiendo a los enfoques evolutivo y dialéctico, con interés en los aspectos evolutivos de la consciencia y en la noogénesis y sociogénesis, nuevas luces a las investigaciones educativas en el holismo educativo.

De ahí la importancia de alcanzar la comprensión del HOLÓN, su comportamiento y su funcionalidad en los procesos educativos, dada la actualización en cuanto a utilizar herramientas y dinámicas holísticas convencionales redimensionadas, como pueden ser la discusión en grupo, el aprendizaje colaborativo, las actividades creativas individuales y grupales, la resolución de problemas de manera individual o grupal, trabajo en equipos, entre otras.

El evento concluyó con un interesante Diálogo de saberes, en el cual intercambiaron criterios y ofrecieron sus consideraciones acerca de un conjunto de interrogantes los Dres. C. Rigoberto Pupo y Radko Tychavsky y las Dras.C. Viviana Monterroso, colaboradora de CESPE y Eurídice González Navarrete, de UMLA. El Diálogo permitió profundizar en aspectos como las relaciones entre el cambio de paradigmas y el desarrollo del pensamiento educativo, con énfasis en la necesidad creciente de encontrar nuevos caminos en las prácticas educativas actuales, para lograr una verdadera transformación en el pensamiento.

CONCLUSIONES

Los caminos hacia el logro de una educación inclusiva y humanista, de acuerdo con el modelo de la Universidad José Martí de Latinoamérica están abiertos a los cambios en las formas de pensar, a lograr la formación de seres humanos que sean capaces de convivir y preservar los valores de un mundo complejo, hacia la comprensión de la diversidad de posibilidades y oportunidades que se presentan a cada paso en contextos diferentes. Es necesario que la formación integral de nuestros estudiantes se fundamente en la riqueza conceptual y de aplicación que nos permiten los enfoques neuroeducativos y neurodidácticos, el desarrollo del Pensamiento complejo como paradigma de investigación y de interpretación de la realidad, la ecosofía y el diálogo pedagógico.

El método como camino de búsqueda permanente y mediante el diálogo reflexivo contribuye al fortalecimiento de la calidad educativa, a la necesaria ampliación de nuestros horizontes como comunidad de aprendizaje. Las posibilidades de compartir valiosas experiencias de aprendizaje significativo en espacios académicos transdisciplinarios nos acercan a nuevas experiencias educativas desde diversos contextos educativos.

REFERENCIAS

Exposiciones y presentaciones en el VI Congreso Internacional de Neuroeducación, organizado y coordinado

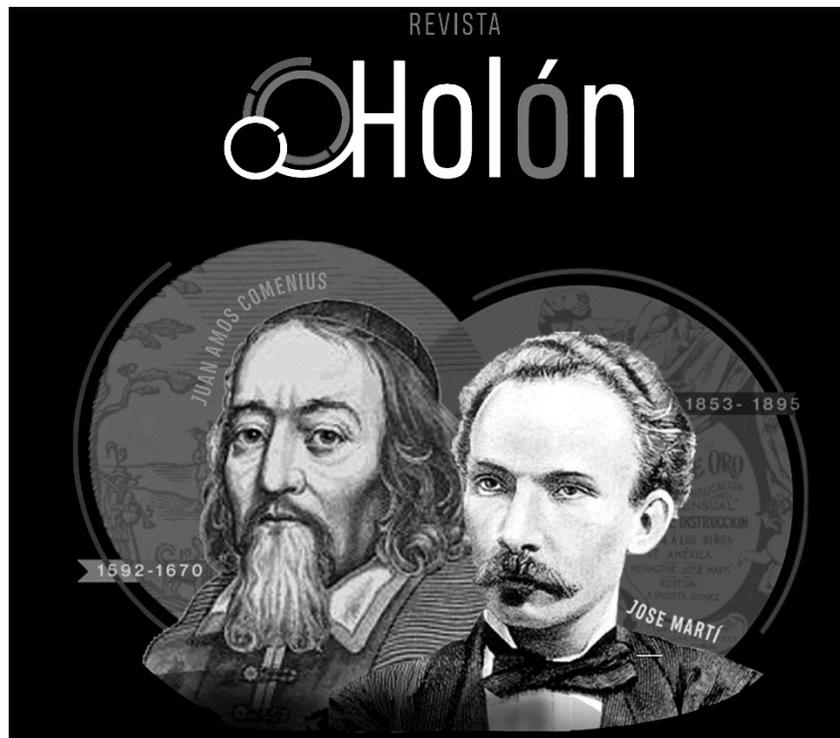
por la Universidad José Martí de Latinoamérica, entre los días 17 y 22 de 2022, en Monterrey, Nuevo León, México.

Freire, P. (2005). Pedagogía de la esperanza. México: Siglo Veintiuno Editores.

Morin, E. (2003). Introducción al pensamiento complejo, Barcelona, Gedisa.

Contribución Autoral

Autor Principal: Desarrolló la totalidad del trabajo desde la selección de la bibliografía, la recolección de datos, la redacción del artículo y la discusión de los resultados con el manejo de datos.



Viviana Margarita Monterroza Montes

Universidad de Sucre. Colombia

vimontes17@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-2944-6423>

Posdoctoral en Investigación emergente. Doctora en Educación PhD. Catedrática de Corporación Universitaria del Caribe CECAR. Grupo de Investigación PROPED Universidad de Sucre. Vicepresidente del “Centro Latinoamericano de Estudios de Pedagogía Epistemológica”. Investigadora de la red de investigadores de la transcomplejidad.

Cómo citar este texto:

Monterroza Montes, VM. (2023). Movilización del pensamiento en los contextos educativos actuales y su impacto en el aprendizaje. Revista Holón. No. III, Vol. I mayo-agosto 2023. pp. 13-24.

Recibido: 8 de febrero de 2023.

Aceptado: 29 de marzo de 2023.

Indexada y catalogado por:



MOVILIZACIÓN DEL PENSAMIENTO EN LOS CONTEXTOS EDUCATIVOS ACTUALES Y SU IMPACTO EN EL APRENDIZAJE.

MOBILIZATION OF THINKING IN CURRENT EDUCATIONAL CONTEXTS AND ITS IMPACT ON LEARNING.

Viviana Monterroza Montes.

Institución Educativa San Vicente de Paúl. Sincelejo. Sucre. Colombia.

vimontes17@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-2944-6423>

Correspondencia: vimontes17@gmail.com

Recibido: 8 de febrero de 2023

Aceptado: 29 de marzo de 2023

RESUMEN

El presente artículo se sustenta en diversos planteamientos expuestos a través de interrogantes desarrollados en el marco del VI Congreso de Neuroeducación, celebrado por la Universidad José Martí durante el año 2022. En este contexto, del discurso y la dinámica exteriorizada en el conversatorio se sustentaron argumentos visualizando la movilización del aprendizaje en los contextos educativos, como la promoción y desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo en los estudiantes; lo que demanda de procesos que respondan a las necesidades de la población estudiantil, generando el fortalecimiento de aptitudes y destrezas propias de una educación de calidad. Del mismo modo, se resaltaron aspectos del aprendizaje enmarcados en la línea de la neuroeducación y el pensamiento, aspectos importantes que permiten concluir que, en la actualidad, el desarrollo de habilidades como el pensamiento crítico, creativo, cuidadoso, colaborativo y ciudadano se han convertido en aspectos fundamentales para el éxito personal y profesional. El mundo actual está lleno de desafíos complejos que requieren una forma de pensar más destacada y flexible, y estas habilidades son la clave para abordar estos problemas de manera efectiva. Por tanto, el pensamiento crítico implica la capacidad de analizar, evaluar y sintetizar información de manera objetiva y reflexiva. Esta habilidad es fundamental para la toma de decisiones informadas y la resolución de problemas complejos. A medida que el mundo se vuelve cada vez más complejo y lleno de información, el pensamiento crítico se vuelve cada vez más importante para navegar por la complejidad y llegar a conclusiones sólidas.

Palabras clave: Pensamiento, contexto educativo, aprendizaje, neuroeducación.

MOBILIZATION OF THINKING IN CURRENT EDUCATIONAL CONTEXTS AND ITS

IMPACT ON LEARNING.

Abstract

This article is based on various approaches presented through questions developed within the framework of the VI Congress of Neuroeducation, held by the José Martí University during the year 2022. In this context, from the discourse and the dynamics exposed in the discussion, arguments were supported visualizing the mobilization of learning in educational contexts, such as the promotion and development of critical and reflective thinking in students; which demands processes that respond to the needs of the student population, generating the strengthening of aptitudes and skills of a quality education. Likewise, aspects of learning framed in the line of neuroeducation and thinking were highlighted, important aspects that allow concluding that, at present, the development of skills such as critical, creative, careful, collaborative and citizen thinking have become fundamental aspects for personal and professional success. Today's world is full of complex challenges that require a more prominent and flexible way of thinking, and these skills are the key to addressing these problems effectively. Therefore, critical thinking involves the ability to analyze, evaluate and synthesize information in an objective and reflective manner. This skill is fundamental to informed decision making and complex problem solving. As the world becomes increasingly complex and information-rich, critical thinking becomes increasingly important for navigating complexity and arriving at sound conclusions.

Keywords: educational context, learning, neuroeducation.

A MOBILIZAÇÃO DO PENSAMENTO NOS CONTEXTOS EDUCATIVOS ATUALIZADOS E SEU IMPACTO NA APRENDIZAGEM.

Resumo

Este artigo é baseado em várias abordagens expostas por meio de perguntas desenvolvidas no âmbito do VI Congresso de Neuroeducação, realizado pela Universidade José Martí durante o ano de 2022. Nesse contexto, o discurso e a dinâmica exteriorizada na discussão apoiaram argumentos que visualizam a mobilização de aprendizagem em contextos educativos, como a promoção e desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo nos alunos; o que exige processos que respondam às necessidades da população estudantil, gerando o fortalecimento de aptidões e habilidades próprias de uma educação de qualidade. Da mesma forma, foram destacados aspectos da aprendizagem enquadrados na linha da neuroeducação e do pensamento, aspectos importantes que nos permitem concluir que, atualmente, o desenvolvimento de competências como o pensamento crítico, criativo, cuidadoso, colaborativo e cidadão se tornaram fundamentais aspectos para o sucesso pessoal e profissional. O mundo de hoje está cheio de desafios complexos que exigem uma maneira de pensar mais aguçada e flexível, e essas habilidades são a chave para lidar com esses problemas de maneira eficaz. Portanto, o pensamento crítico implica a capacidade de analisar, avaliar e sintetizar informações de forma objetiva e reflexiva. Essa habilidade é essencial para tomar decisões informadas e resolver problemas complexos. À medida que o mundo se torna cada vez mais complexo e repleto de informações, o pensamento crítico torna-se cada vez mais importante para navegar pela complexidade e chegar a conclusões sólidas.

Palabras-chave: Pensamento, contexto educacional, aprendizagem, neuroeducação.

LA MOBILISATION DE LA PENSÉE DANS LES CONTEXTES ÉDUCATIFS ACTUELS ET SON IMPACT SUR L'APPRENTISSAGE.

Résumé

Cet article est basé sur diverses approches exposées à travers des questions développées dans le cadre du VI Congrès de Neuroéducation, organisé par l'Université José Martí au cours de l'année 2022. Dans ce contexte, le discours et la dynamique extériorisés dans la discussion ont soutenu des arguments visualisant la mobilisation de l'apprentissage dans des contextes éducatifs, comme la promotion et le développement de la pensée critique et réflexive chez les élèves; qui exige des processus qui répondent aux besoins de la population étudiante, générant le renforcement des aptitudes et des compétences typiques d'une éducation de qualité. De la même manière, des aspects de l'apprentissage encadrés dans la ligne de la neuroéducation et de la pensée ont été mis en évidence, aspects importants qui nous permettent de conclure qu'actuellement, le développement de compétences telles que la pensée critique, créative, prudente, collaborative et citoyenne est devenue fondamentale facteurs de réussite personnelle et professionnelle. Le monde d'aujourd'hui est plein de défis complexes qui nécessitent une façon de penser plus précise et plus flexible, et ces compétences sont la clé pour résoudre efficacement ces problèmes. Par conséquent, la pensée critique implique la capacité d'analyser, d'évaluer et de synthétiser des informations de manière objective et réfléchie. Cette compétence est essentielle pour prendre des décisions éclairées et résoudre des problèmes complexes. Alors que le monde devient de plus en plus complexe et rempli d'informations, la pensée critique devient de plus en plus importante pour naviguer dans la complexité et tirer des conclusions solides.

Mots clés : Pensée, contexte éducatif, apprentissage, neuroéducation.

INTRODUCCIÓN

A lo largo de la historia el tema del pensamiento ha sido complejo, aun así, la filosofía y retórica han intentado explicar en qué consiste este interesante proceso. Sin embargo, estas dos disciplinas hacen absoluto énfasis en la antigüedad clásica, con filósofos como Descartes y un poco más contemporáneo con Heidegger; de hecho, Platón en su momento expresó que el acto de pensar no es más que un diálogo entre el alma misma. Ahora bien, en la actualidad qué significado tiene el pensamiento y de qué manera se está pensando.

Pensar es una acción inherente al ser humano, es una facultad con la que nace y vive toda su vida. Pensar es un sinónimo de existir, es pues la acción del pensar para muchos filósofos, el alimento del alma y la razón por la cual somos seres capaces de reflexionar y tomar decisiones. Maldonado (2015) expresa que "(...) pensar es tener en cuenta de algún modo todas las posibilidades lógicas en sentido amplio de las formas dinámicas que determinan las culturas". (p.317). Es decir, el tema del pensamiento está sujeto a diversos ámbitos de la vida del ser humano.

Ahora bien, surge el interrogante propuesto en el título de este acápite; ¿Estamos pensando bien? O ¿En algún momento de nuestras vidas nos enseñaron a pensar? En convergencia con estas preguntas, Saiz, (2002) expresa lo siguiente: *“La duda razonable que puede surgir es si enseñar a pensar es lo mismo que mejorar la inteligencia. Entendemos que desde una perspectiva la intervención sí lo es, pero desde una cosmovisión conceptual, no lo es”* (p.55).

La manera de pensar está atada a los diversos condicionantes sociales y culturales, es decir que los individuos piensan conforme a su realidad. De allí que, el psicólogo Tomás Navarro afirma que *“(…) pensar mejor cuesta mucho porque dadas las realidades de las personas, estas suponen que no piensan bien”*. (Martitegui, 2021). Así mismo, *“Los modelos mentales son los marcos que dan a las personas una representación de cómo funciona el mundo, guían los pensamientos y comportamientos, pensar mejor se puede lograr con prácticas intencionadas que debes realizar diariamente”*. (Ibáñez, 2020).

Para concluir, el pensar mejor interviene el desarrollo y fortalecimiento del saber crítico-reflexivo como respuesta a cada una de las demandas y realidades culturales de nuestros contextos y no solamente a un mundo artificial determinado por las exigencias de los sistemas implantados por las ciencias y tecnologías (Jara, 2012, p.57). Es decir, pensar mejor en nuestra era radica en la capacidad de reflexión y toma de decisiones con criticidad, lo cual permite una mayor cosmovisión del mundo que nos rodea.

Pensar no es más que reflexionar y dar libertad a la propia mente humana, es imposible dejar de hacerlo; lo que sí es posible es educar nuestra mente y educarnos nosotros mismos para tener mejores hábitos y así pensar mejor, lo cual incluye ser más inteligentes, poseer elocuencia y habilidades de síntesis. Es importante fortalecer el pensamiento crítico y reflexivo con el fin de elevar los índices de competencia lectora y habilidades cognitivas de las personas.

Neurociencia, utilidad y relevancia

La neurociencia es conocida como el estudio del cerebro y el sistema nervioso, así como también las funciones de cada uno de los órganos que intervienen en el desarrollo y regulación de emociones y pensamientos. Este término no es más que la conjugación de múltiples ramas que hacen parte de los distintos campos del saber.

Del mismo modo, se encamina al estudio del sistema nervioso, el cual está constituido por el cerebro, medula espinal y demás redes nerviosas, motoras y sensitivas. El objetivo de esta rama multidisciplinar es comprender la manera en que funciona el sistema nervioso para regular y producir emociones (NICHD, 2019). Esta ciencia es compleja ya que está presente en muchas investigaciones de distintos campos del saber.

En este sentido, de la Barrera y Donolo (2009) afirman que *“la relevancia de la neurociencia radica explicar cómo actúan las células nerviosas individuales en el encéfalo para producir la gestión y cómo a su vez estas células están influenciadas por el medioambiente o habita”*. (p.4). Al incluir la educación y pedagogía a esta ciencia, se datan algunos estudios que han demostrado la utilidad de las neurociencias al momento de entender cómo se crea y produce el conocimiento. Es por ello que, entre la neurociencia y la educación se han descartado

mitos que han permitido comprender de mejor manera el tema de la metacognición (Bassante, 2017, p.533).

Conforme a estas conceptualizaciones precedentes, se muestra pues no solo la importancia de la neurociencia como tal, sino también la utilidad de sus aportes a otros campos como lo es la educación. Cabe resaltar que, la neurociencia ha sido tradicionalmente catalogada como una subdivisión de la biología, sin embargo, se trata de una ciencia pluridisciplinaria coherente estrechamente con otras disciplinas, como las matemáticas, lingüística, ingeniería, informática, química, filosofía, la psicología, medicina, entre otras (Romero, 2018).

Como punto final, no se puede excluir a la psicología puesto que esta de la mano de la neurociencia han encontrado una gama de solución ante diversos problemas, gracias a esto las neurociencias han implicado una flexibilización de los límites de la psicología y biología (Benito, 2010, p. 1), mostrando que la neurociencia puede ser de gran utilidad para resolver incógnitas y llevar a cabo investigaciones sobre el funcionamiento del cerebro y como interviene en el comportamiento social de los individuos. Comprender la utilidad de las neurociencias contribuye al avance de la sociedad del conocimiento, ya que esta ciencia multidisciplinaria es de gran ayuda para llevar a cabo cambios no solo en el área de la biología, sino también en lo que respecta al ámbito de la medicina, psicología, sociología, educación y demás.

Pensar mejor: ¿Cómo facilitararlo?

La filosofía ha basado la mayoría de sus estudios en explicar o tratar de dar a conocer la forma en la que piensa el ser humano, y las razones detrás de cada constelación de pensamientos. El arte de parir ideas de Sócrates, fue uno de los primeros métodos en tratar de encontrar una respuesta a esa acción humana, y dar respuesta al interrogante que aborda este acápite.

Pensar mejor es la mayor preocupación de muchas personas, sin embargo, no existen pasos totalmente concretos y generales que sirvan de paradigma para lograr llegar a “pensar correctamente”. Aun así, hay quienes se han dedicado al estudio de esta pregunta y aunque no se hable de algo cien por ciento cierto, si plantean estrategias que ayudan a ese proceso. En este sentido, pensar bien significa poner en marcha una estrategia, que debe considerarse un proceso deliberativo de toma de decisiones, esta toma de decisiones consciente no se produce de una forma tan simplificada y lineal, se trata de un proceso que necesita de reflexión (Monereo, 1995). En esta misma línea, un modo de pensar mejor es aceptar que se debe pensar de manera distinta a lo que los paradigmas dominantes nos han enseñado por así decirlo (Puche y Gonzales, 2021, p.3).

De este modo, Perkins (2002) llega a la conclusión que para pensar mejor se necesita táctica y estrategia hacer énfasis en lo que esencial y no dejarse desconcentrar por peculiaridades, también afirma que la verdadera inteligencia radica en la comprensión, interpretación y buenas estrategias de solución ante distintas problemáticas (p.8). En última instancia, para pensar mejor se debe aprender a centrarse en el papel mediador y facilitador que tiene el contexto que nos rodea y en cada una de sus características. Para que este proceso sea mucho más ameno es vital tener una fuente de motivación e interés (Elosúa y García, 1993, p. 2).

En este sentido, es importante destacar que el pensar mejor implica aspectos que deben ponerse en práctica, porque la calidad de nuestros pensamientos se refleja en nuestra cotidianidad. Por tal razón, es relevante tener hábitos lectores que promuevan el fortalecimiento de las habilidades cognitivas (Servós, 2020). Por tanto, la mejor manera de aprender a pensar, es desde la creación de hábitos de estudio, lo que ayuda no solo a mejorar la rapidez y eficacia con la que pensamos: sino que también contribuye a evitar una serie de patologías mentales. La lectura puede ser una gran estrategia didáctica para fortalecer y promover habilidades de pensamiento superior y competencias rectoras en los estudiantes y demás personas (Montoya y Monsalve, 2008).

Para impulsar el pensamiento en el aula y promover el aprendizaje significativo, se pueden llevar a cabo una serie de acciones específicas. A continuación, se presentan algunas estrategias efectivas: promover la participación activa de los estudiantes: los discentes aprenden mejor cuando se les involucra activamente en el proceso de aprendizaje. Una forma de hacerlo es fomentar la participación en discusiones en clase, haciendo preguntas abiertas y alentando el pensamiento crítico.

Asimismo, enseñar habilidades de pensamiento crítico: El pensamiento crítico es una habilidad crucial para la vida, y puede ser enseñada y practicada. Algunas estrategias para desarrollar habilidades de pensamiento crítico incluyen hacer preguntas abiertas, presentar problemas complejos y fomentar el razonamiento lógico. Del mismo modo, usando técnicas de enseñanza activa, como la resolución de problemas en grupo, la investigación guiada y el aprendizaje basado en proyectos, pueden ayudar a los estudiantes a desarrollar habilidades de pensamiento crítico y fomentar la colaboración y el trabajo en equipo.

En este sentido, se debe fomentar la reflexión y la metacognición: como habilidades que permiten a los estudiantes pensar en su propio proceso de aprendizaje. Puede ser útil pedir a los estudiantes que reflexionen sobre su trabajo y sus propios pensamientos y sentimientos sobre lo que están aprendiendo. Y, por último, proporcionar retroalimentación constructiva: porque es una herramienta valiosa para impulsar el pensamiento crítico en el aula. Al proporcionar comentarios sobre el trabajo de los compañeros y de sí mismo.

CONCLUSIONES

Los contextos educativos actuales han sido establecidos con el fin de contribuir al mejoramiento de las capacidades y habilidades cognitivas de los estudiantes. En aras de mejorar estos procesos, se ha llevado a cabo la movilización del pensamiento, lo cual consiste en brindar las herramientas necesarias para que el cuerpo de docentes y estudiantes mejore los índices de lectura crítica, se promueva un nivel inferencial y crítico; mediante el cual se pueda hacer juicios de valor y tomar decisiones con asertividad y teniendo siempre presente la reflexión y criticidad. Desde esta cosmovisión, se concluyen planteamientos expuestos por diversos autores:

Según Núñez et al., (2020):

“(...) el instante que vislumbra la enseñanza y el aprendizaje debe entenderse como el cimiento para la formación exhaustiva de la persona, acentuando su desarrollo para el aprendizaje perenne y beneficiando las capacidades de orden superior, como lo es el pensamiento crítico”. (p.33).

En este sentido, Tamayo et al., (2015) afirma que *“conseguir adelantar en la formación de movimiento crítico en los educandos precisamente se modula con las prácticas y la representación pedagógicas a partir de las cuales se piensa y se hace la instrucción”*. (p.114).

En este orden de ideas, Rivera et al., (2022) aclara que:

“(...) existe una oportunidad de la parte docente para transformar la forma en que se lleva a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje, promoviendo la cultura de pensamiento en el aula, la cual propicia la movilización de las habilidades de pensamiento en los estudiantes y que enaltece la formación integral”. (p.1).

Así mismo, Zamorano (2018) afirma que:

“(...) el pensamiento crítico es una acción reflexiva; ya que examina los efectos de su aprendizaje y los resultados de los demás. Es un pensamiento que se basa en la acción de los alumnos en un contexto de resolución de problemas y en la interacción con otras personas”. (p.31).

Por tanto, desde la academia se deben ejecutar estrategias y técnicas encaminadas a la didáctica que favorezcan la movilización del pensamiento y cuyo impacto sea social. El tema de la lectura quizá sea uno de los más usados. Sin embargo, leer no quiere decir que se tendrá una efectividad sino se hace con una postura crítica y reflexiva, esto último es el fin definitivo de todo proceso de movilización del pensamiento.

Por otra parte, las neurociencias son las encargadas de estudiar el funcionamiento del cerebro y sistema nervioso, y como cada uno de estos elementos contribuyen al desarrollo del pensamiento, emociones y sentimientos. Es por esto que es importante tener en cuenta cómo funciona el cerebro en cuanto al proceso de enseñanza-aprendizaje, potenciando el pensamiento creativo como aspecto clave para generar nuevas ideas, abordar los problemas desde diferentes perspectivas y encontrar soluciones innovadoras, habilidad altamente valorada en la actualidad.

Sobre la base de estos planteamientos, las neurociencias son esas disciplinas que han abierto paso a la indagación principalmente de temas que tienen que ver con la biología y el funcionamiento del cerebro humano. Pérez (2019) sostiene que el abordaje de las neurociencias al trabajo cerebral es pluridisciplinario, abarca un contiguo de áreas cuya razón de estudio es el ejercicio del sistema nervioso, como lo son: Neurología, la psiquiatría, la química y la (neuro) psicología y genética. Cada una de estas intermediaciones ayudan a percibir los procesos intelectuales, exclusivamente aquellos complejos como la comprensión, el temperamento o las emociones.

En el actual legajo literario científico se insinúa a los aportes desde las neurociencias para la agudeza de los métodos de aprendizaje. Así, como también desde las descendencias de las neurociencias tales como la neurociencia cognitiva, brotan contribuciones específicas que suministran la perspicacia de estos procesos. Por otro lado, la neuroeducación como acontecimiento disciplinar plantea tomar estos aportes desde las neurociencias para el perfeccionamiento de las experiencias educativas y con ello optimar los aprendizajes (Araya

y Espinoza, 2020).

Por otro lado, la neurociencia cognoscitiva, es admitida en el campo de la educación por el impacto que crea en los aprendizajes, está abriendo nuevos itinerarios en esta extensión, muchos de ellos como la plasticidad cerebral, las conmociones, la actividad física y la funcionalidad de las diferentes partes del cerebro. Ha tenido calidad, tanto en las políticas educativas como su aplicación en el aula, a través de tácticas y técnicas con el propósito, de perfeccionar la práctica docente y los aprendizajes (Sánchez y Álvarez, 2022, p.2383).

Frente a los aportes de la neurociencia a la educación, es relevante que se reforme la práctica didáctica, desde el vínculo del aprendizaje con el cerebro como una nueva ranura de corriente que busca la operación de los agentes educativos en los conocimientos concernientes con concebir las peculiaridades del cerebro y también corresponder esta comprensión con las múltiples conductas, emociones, sentimientos, que advierten sus alumnos, ofreciendo una proposición de aprendizaje, actitud, ambiente de clase y alineación que hace la diferencia en la especialidad de la educación (Valderrama et al., 2018, p.22)

Para finalizar, la neurociencia está aproximando a los docentes a conocer el cerebro y su ejercicio, ya que se ha justificado su gran contribución al campo académico con lo que atañe al trabajo del aprendizaje, la retentiva, las agitaciones y otras muchas ocupaciones cerebrales que cada día son espoloadas en los centros educativos (Bullón, 2017). Por lo que se hace necesario, comprender la manera cómo funciona el cerebro para potencializar procesos de comprensión y análisis, lo que resulta vital en el área de la educación, porque que permite a los educadores tener mayor conocimiento de como aprenden los estudiantes, teniendo en cuenta sus estilos de aprendizajes.

REFERENCIAS

Araya, S. y Espinoza, L. (2020). Aportes desde las neurociencias para la comprensión de los procesos de aprendizaje en los contextos educativos. Propósitos y representaciones, 8(1).

<http://dx.doi.org/10.20511/pyr2020.v8n1.312>

Bassante, S. (2017). Importancia de la neurociencia en la educación. Revista publicando, 4(10), 531-541.

https://www.revistapublicando.org/revista/index.php/crv/article/view/466/pdf_293

Benito, E. (2010). La utilidad social de las neurociencias. Psiencia, 2(1), 1-2.

<https://www.redalyc.org/pdf/3331/333127086001.pdf>

Bullón, I. (2017). La neurociencia en el ámbito educativo. Revista Internacional de Apoyo a la Inclusión Logopedia Sociedad y Multiculturalidad, 3(1), 118-135.

<https://www.redalyc.org/journal/5746/574660901005/html/#:~:text=La%20neurociencia%20est%C3%A1%20acercando%20al,son%20estimuladas%20en%20los%20centros>

De la Barrera, M y Donolo, D. (2009). Neurociencias y su importancia en contextos de aprendizaje. Revista digital universitaria, 10(4), 2-18. <https://www.revista.unam.mx/vol.10/num4/art20/art20.pdf>

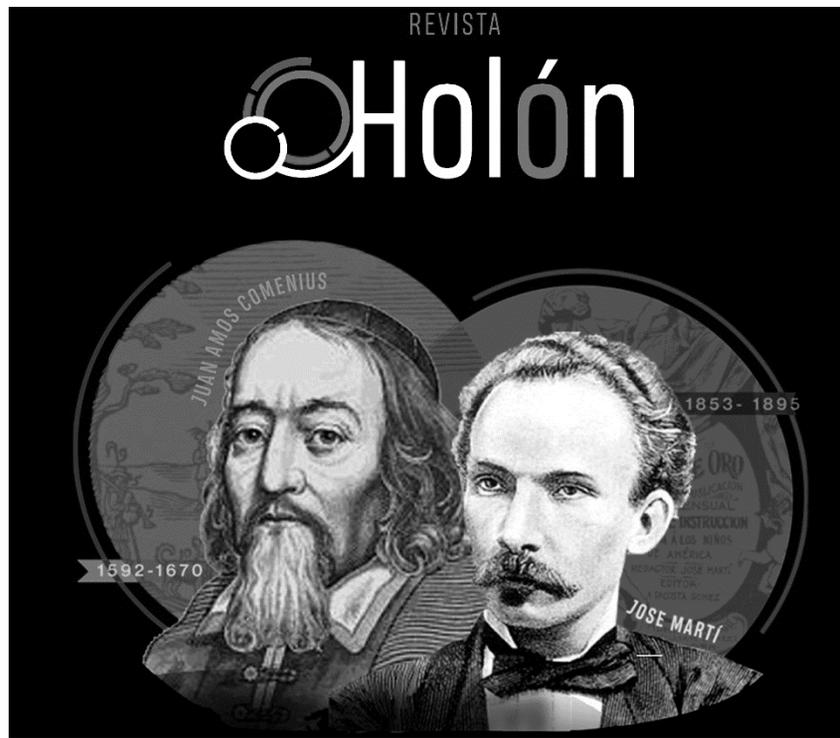
- Elosúa, M y García, E. (1993). Estrategias para enseñar y aprender a pensar (Vol. 1). Madrid, España: Narcea.
https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/55535992/ensenar_y_aprender_a_pensar-with-cover-page-v2.PDF?Expires=1668463198&Signature=A-7KK~aPiadYqDQQwKjOx~35R1izKilpjlBkVQTW~ZiASy1z7ehacMJfi7SCYtLo8s8BcP7m4br7R1y63X-HzzgfrWRTP4n3FyhMncs3OtbC4Fe5JSZZHLUGLnAK6VFZy1Ci4~-Tlpyiet8XuwsNvS48nvRe6ifwanlN0T54eMuzFeoAknRlqJNNR31NW33xRrMAVFvmqIE65gDTPApbo9RFmcna9rPuf99nM2VmyL0q8c2WqAiZmyOvFJmgVU9xo4WQiYx0Jq1Oe5b3a21DFzODuE3mH76GoM16yQ7puAjiUK4TsLUTY9MIXfU5MBor3PuyIU1ICiWHEtlRRGEKV8w_&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA
- Ibáñez, P. (2020, noviembre 27). Como pensar mejor. Paula Ibáñez Blog. <https://paulaibanez.cl/blog/como-pensar-mejor/>
- Jara, V. (2012). Desarrollo del pensamiento y teorías cognitivas para enseñar a pensar y producir conocimientos. *Sophia*, 1(12), 53-66. <https://www.redalyc.org/pdf/4418/441846101004.pdf>
- Maldonado, C. (2015). Pensar la complejidad, pensar como síntesis. *Cinta moebio*, 1(54), 313-324. <https://www.scielo.cl/pdf/cmoebio/n54/a08.pdf>
- Martitegui, A. (2021, 26 de septiembre). Tomás Navarro, psicólogo: “Aprender a pensar mejor cuesta mucho porque supone aceptar que no piensas bien”. NIUS. https://www.niusdiario.es/salud-y-bienestar/coaching/tomas-navarro-aprender-pensar-mejor-cuesta-aceptar-no-piensas-bien_18_3208020573.html
- Monereo, C. (1995). Estrategias para aprender a pensar bien. *Cuadernos de pedagogía*, 237(1). <https://core.ac.uk/download/pdf/78544119.pdf>
- Montoya, J y Monsalve, J. (2008). Estrategias didácticas para fomentar el pensamiento crítico en el aula. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (25). <file:///C:/Users/HP/Downloads/yacevedoc.+129-625-1-CE.pdf>
- NICHHD, (2019, octubre 17). Sobre de la neurociencia. NIH. <https://espanol.nichd.nih.gov/salud/temas/neuro/informacion>
- Núñez, L., Gallardo, D., Aliaga, A., y Díaz, J. (2020). Estrategias didácticas en el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de educación básica. *Revista Eleuthera*, 22(2), 31-50. <https://doi.org/10.17151/eleu.2020.22.2.3>
- Pérez, M. (2019, agosto 30). El impacto de las neurociencias en nuestra salud y bienestar. *Es mental*. <https://www.esmental.com/1365-2/>
- Perkins, D. (2002). Marcos para pensar. *Alternativas*, 7(29), 111-122.

<https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/33387710/4602174-Marcos-para-pensar-Perkins-with-cover-page-v2.pdf?Expires=1668462354&Signature=AncOH74a3rBsWcSsz5bHdzxluwh6QxIdJDuzqSGQyGDBJ9nq3c~-JX7ixNB8g12AoZjjh7ddEgo9afByPhSgKPEz5-H0y~FY87Ci68jcrxUXakjiustsJiFncS9KMWbjwo5QS~CYqneOc08XYCRWiGwtoHtAM8LxEnpU8nqXbU UkWHeOXf8znLmpt3MSu02Lk~X9S9ladn5PQ9vJ2D7g7t4ntGrvGLXj~dCusFn20SB~6N-QZM56qtTrOxmiGdfjFhQMgSZkUtnf4JU1rB5uYUZHEs56aYqtl6LoVyZayRvTOeL0ZaFuKCo9pRn1s04UQQgbhG6chNHPvXzByGw &Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA>

- Puche, R. y González, A. (2021). Sistemas dinámicos y pandemias. Una relación para pensar mejor. Revista Guillermo de Ockham. 19(1), 3-6. <http://www.scielo.org.co/pdf/rgdo/v19n1/2256-3202-rgdo-19-01-3.pdf>
- Rivera, C., Jaramillo, K., Lule, M., Morales, M., Aguilar, M. (2022). Proyecto Zero como movilizador de habilidades del pensamiento. XXVII Verano de la Ciencia, 16, 1-7. <https://www.jovenesenlaciencia.ugto.mx/index.php/jovenesenlaciencia/article/view/3680/3175>
- Romero, S. (2018, mayo 24). Qué es la neurociencia. Muy interesante. <https://www.muyinteresante.es/ciencia/21469.html>
- Saiz, C. (2002). Enseñar o aprender a pensar. Escritos de psicología, 1(16), 53-71. <https://doi.org/10.24310/espsiescpsi.vi6.13411>
- Sánchez, N. y Álvarez, G. (2022). Impacto de la neurociencia cognitiva en los aprendizajes. Revista Polo del Conocimiento, 7(6). 10.23857/pc.v7i6.4199
- Servós, L. (2020, noviembre 23). Pensar mejor es vivir mejor. Psicología y healtcoach. <https://www.lauraservos.com/pensar-mejor-es-vivir-mejor/>
- Tamayo, O., Zona, R., y Loaiza, Y. (2015). El pensamiento crítico en la educación: Algunas categorías centrales en el estudio, Revista Iberoamericana de Estudios Educativos, 11(2), 111-133. <https://www.redalyc.org/pdf/1341/134146842006.pdf>
- Valderrama, A., Zapata, K., y Zapata, D. (2018). El aporte de la neuroeducación en las habilidades cognitivas en los niños de 4 a 5 años del preescolar Carrizales. [Tesis de pregrado Universidad de San Buenaventura]. <https://bibliotecadigital.usb.edu.co/server/api/core/bitstreams/f6266acf-1266-4c47-b9dc-1eb560b35d1c/content>
- Zamorano, P. (2018). Estrategia didáctica para movilizar las habilidades del pensamiento crítico en los niños de quinto de básica primaria de la Institución Educativa Central, sede Manuela Beltrán de Jamundí. [Tesis de maestría, Universidad ICESI]. https://repository.icesi.edu.co/biblioteca_digital/bitstream/10906/83995/1/T01520.pdf

Contribución Autoral

Autor Principal: Desarrolló la totalidad del trabajo desde la selección de la bibliografía, la recolección de datos, la redacción del artículo y la discusión de los resultados con el manejo de datos.



Radko Tichavsky

Instituto Comenius. México

institutocomenius@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-3449-8164>

Ciencias de la Educación. Investigador, Maestro, Músico, Director Académico del Instituto Comenius.

Cómo citar este texto:

Tichavsky, R. (2023). Conciencia y Noogénesis. Revista Holón. No. III, Vol. I mayo 2023. p. 25-41.

Recibido: 10 de febrero de 2023.

Aceptado: 1 de abril de 2023.

Indexada y catalogado por:



CONCIENCIA Y NOOGÉNESIS.

CONSCIOUSNESS AND NOOGENESIS.

Radko Tichavsky.
Instituto Comenius. México.
institutocomenius@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-3449-8164>

...

Correspondencia: institutocomenius@gmail.com

Recibido: 10 de febrero de 2023

Aceptado: 1 de abril de 2023

RESUMEN

La conciencia y noogénesis han sido estudiadas bajo múltiples enfoques fragmentarios por diferentes ramas de la ciencia. La incursión de las neurociencias en la redefinición de los procesos cognitivos, reconceptualización del entendimiento de la conciencia y nuevos aportes sobre la noogénesis en el del individuo tienen un profundo impacto en la pedagogía. Aportaciones de neurobiólogos redimensionan al proceso educativo, pero también conducen a tendencias que producen algunas aberraciones filosóficas, y/o pedagógicas, presentan situaciones insolubles desde el punto de vista de la ciencia fragmentaria. La educación holística plantea a la conciencia y la noogénesis como dos procesos complejos entrelazados entre el micro y macrocosmos con flujos de información exógena y endógena confluyendo con el clúster individuo-colectividad. La noogénesis es un proceso no lineal y complejo que en determinados contextos puede presentar aberraciones, como pudiera ser la creciente ola de patologías humanas causadas por el creciente flujo informacional, deterioro y reducción del vocabulario de las generaciones jóvenes, pérdida de espacios y de capacidad de reflexión, además del marcado deterioro de la inteligencia de la población occidental. Por lo visto, el flujo de la información exógena no precipita automáticamente a la noogénesis. Es la reflexión efectuada y completada por un gran flujo de información mental y emocional endógeno (producido en respuesta por el propio individuo-colectivo), con una atención prolongada (espacios amplios para la reflexión) y un enfoque holístico transdisciplinario, lo que crea la posibilidad de que se revierta la involución noogénica presente, en una evolución de la conciencia individual y colectiva significativa.

Palabras clave: noogénesis, conciencia, neurociencias en educación, educación holística, Pensamiento complejo.

CONSCIOUSNESS AND NOOGENESIS.

Abstract

Consciousness and noogenesis have been studied under multiple fragmentary approaches by different branches of science. The incursion of neurosciences in the redefinition of cognitive processes, conceptualization of the understanding of consciousness and new contributions on noogenesis in the individual have a profound impact on pedagogy. Contributions of neurobiologists resize the educational process, but also lead to tendencies that produce some philosophical and/or pedagogical aberrations and present insoluble situations from the point of view of fragmentary science. Holistic education poses consciousness and noogenesis as two complex processes intertwined between the microcosm and macrocosm with flows of exogenous and endogenous information converging with the individual-collectivity cluster. Noogenesis is a nonlinear and complex process that in certain contexts may present aberrations, such as the growing wave of human pathologies caused by the increasing flow of information, deterioration and reduction of the vocabulary of the young generations, loss of space and capacity for reflection, in addition to the marked deterioration of the intelligence of the western population. Apparently, the flow of exogenous information does not automatically precipitate noogenesis. It is the reflection carried out and completed by a great flow of endogenous mental and emotional information (produced in response by the individual-collective itself), with prolonged attention (ample spaces for reflection) and a holistic transdisciplinary approach, which creates the possibility of reversing the present noogenic involution, in an evolution of significant individual and collective consciousness

Keywords: noogenesis, consciousness, neurosciences in education, holistic education, complex thinking.

CONSCIÊNCIA E NOOGÊNESE.

Resumo

Consciência e noogênese têm sido estudadas sob múltiplas abordagens fragmentárias por diferentes ramos da ciência. A incursão da neurociência na redefinição dos processos cognitivos, a reconceptualização da compreensão da consciência e novas contribuições sobre a noogênese no indivíduo têm um impacto profundo na pedagogia. As contribuições dos neurobiólogos reformulam o processo educacional, mas também levam a tendências que produzem algumas aberrações filosóficas e/ou pedagógicas, apresentam situações insolúveis do ponto de vista da ciência fragmentária. A educação holística postula consciência e noogênese como dois processos complexos entrelaçados entre microcosmo e macrocosmo com fluxos de informação exógenos e endógenos convergindo com o cluster da coletividade individual. A noogênese é um processo não-linear e complexo que em certos contextos pode apresentar aberrações, tais como a crescente onda de patologias humanas causada pelo aumento do fluxo de informação, deterioração e redução do vocabulário das jovens gerações, perda de espaço e capacidade de reflexão, bem como a acentuada deterioração da inteligência da população ocidental. Aparentemente, o fluxo de informações exógenas não precipita automaticamente

a noogênese. É a reflexão realizada e completada por um grande fluxo de informação mental e emocional endógena (produzida em resposta pelo próprio coletivo individual), com atenção prolongada (amplios espaços para reflexão) e uma abordagem transdisciplinar holística, que cria a possibilidade de reverter a atual involução noogênica, em uma evolução de significativa consciência individual e coletiva.

Palavras-chave: noogênese, consciência, neurociências na educação, educação holística, Pensamento complexo.

CONSCIENCE ET NOOGENESE.

Résumé

La conscience et la noogénèse ont été étudiées sous de multiples approches fragmentaires par différentes branches de la science. L'incursion des neurosciences dans la redéfinition des processus cognitifs, la reconceptualisation de la compréhension de la conscience et les nouveaux apports sur la noogénèse dans celle de l'individu ont un impact profond sur la pédagogie. Les apports des neurobiologistes redimensionnent le processus éducatif, mais conduisent aussi à des tendances qui produisent quelques aberrations philosophiques et/ou pédagogiques, présentant des situations insolubles du point de vue de la science fragmentaire. L'éducation holistique pose la conscience et la noogénèse comme deux processus complexes entrelacés entre le micro et le macrocosme avec des flux d'informations exogènes et endogènes se rejoignant avec le cluster individu-collectif. La noogénèse est un processus non linéaire et complexe qui, dans certains contextes, peut présenter des aberrations, telles que la vague croissante de pathologies humaines causées par le flux croissant d'informations, la détérioration et la réduction du vocabulaire des jeunes générations, la perte d'espace et de capacité de réflexion. , en plus de la détérioration marquée de l'intelligence de la population occidentale. Apparemment, le flux d'informations exogènes ne précipite pas automatiquement la noogénèse. C'est la réflexion menée et complétée par un grand flux d'informations mentales et émotionnelles endogènes (produites en réponse par l'individu-collectif lui-même), avec une attention prolongée (larges espaces de réflexion) et une approche holistique transdisciplinaire, qui crée la possibilité que l'involution noogénique actuelle s'inverse, dans une évolution de la conscience significative individuelle et collective.

Mots clés : noogénèse, conscience, neurosciences en éducation, éducation holistique, pensée complexe.

INTRODUCCIÓN Y ACOTACIONES DISCIPLINARIAS

La consciencia y noogénesis son dos aspectos menos abordados en la pedagogía, aunque se reconoce su importancia en el resultado final del proceso educativo, la metodología de cómo lograr los cambios en la consciencia, y como generar pensamiento propio, y como evaluar ambos, no se encuentran explícitamente dentro del marco metodológico de los educadores.

Los educadores religiosos, o cuya cosmovisión sostiene un punto de vista idealista, frecuentemente conciben a la conciencia y noogénesis dentro de concepciones religiosas y/o místicas, definidas por ejemplo como “sineidesis” o “conscientia”, mencionados en el nuevo testamento y en los tratados cristianos posteriores. Remiten la conciencia a Dios (Yehováh Alláh, Vishnu o Shiva) u otra instancia etérea o espiritual superior (Gran arquitecto del universo) y otras veces encuadran a la conciencia dentro de las ortodoxias y preceptos morales.

Entre los pensadores la conciencia es también interpretada y abordada bajo conceptos socio-políticos, por ejemplo, como la libertad de conciencia, o derecho social y político como la plantea Niklas Luhmann, o la conciben como resultado de relaciones económicas, (conciencia de clase de Engels y Marx) de acuerdo a la distribución de logros monetarios del trabajo.

Otros estudian la conciencia del punto de vista lingüístico (Weininger y Wittgenstein entre otros) dándole a la conciencia el crédito de desarrollo intelectual y moral máximo, resultado de la elección entre lo inconsciente y lo consciente.

Weininger postuló que todos los humanos tienen en su interior principio masculino y femenino, y definió el “aspecto masculino como activo, productivo, consciente y moral/lógico, y el femenino como pasivo, improductivo, inconsciente y amoral/alógico”. (Weininger, 2005, p.131).

Weininger mantenía una postura blanca/negra, extremista, sobre las capacidades del ser humano.

“El ser humano tiene el deber ético de escoger entre ambos polos y cuanto más fuerte sea su apuesta por lo primero, más cerca estará de lo más elevado, el genio, la cúspide de la moralidad. Weininger hizo de la obtención del genio un imperativo categórico. O genio o muerte”. (Carmona, 2015, p.29)

Esta definición colocaría a los genios automáticamente en la categoría de moralmente elevados, pero sabemos que en la realidad no siempre es así y puede haber genios con la conciencia moral sumamente baja e incluso pueden convertirse en peligro para la sociedad, e incluso para la humanidad. La inteligencia no es la garantía de una sociogénesis evolutiva, ni de la consecuente moralidad.

Wittgenstein sostiene que todo lo relacionado con el sujeto o con los valores éticos o absolutos, no forma parte del mundo ni se puede expresar a través del lenguaje.

Propone investigar la “gramática de la conciencia” y postula la autenticidad de la conciencia y su irreversibilidad, lanzando una pregunta retórica *“¿alguien puede simular que está inconsciente; pero ¿también consciente?”.* (Wittgenstein, 2007, p. 37)

Noam Chomsky incluso propone que la lingüística debería ser considerada una ciencia cognitiva, ya que abarca actividades cerebrales y mentales, pero esto sin duda representa un

reduccionismo. Aunque el lenguaje tiene una relación estrecha con la conciencia humana, es muy probable que esta haya existido antes del desarrollo que formó al lenguaje como lo conocemos hoy.

En la psicología, la conciencia se acepta generalmente como uno de los aspectos de la evolución ontogenética (Jean Piaget), a excepción de la escuela psicoanalítica Freudiana, ya que propio Sigmund Freud consideró en un momento a la conciencia como un mecanismo controlador y restrictivo del superego, para no acceder a la incertidumbre de la subconciencia.

Posteriormente, en el psicoanálisis Jungiano, la conceptualización de la conciencia se amplía desde un ámbito estrictamente individual, hacia uno más amplio, el del subconsciente colectivo.

En la definición de Erich Fromm la conciencia se divide en dos conceptos a saber: uno humanista y otro autoritario, aclarando que *"la diferencia entre la conciencia humanista y la autoritaria es que la segunda está moldeada por la tradición cultural, mientras que la primera se desarrolla de forma independiente"*. (Fromm,1967, p.175).

Los conductistas ortodoxos como Watson (Watson,1913) pretendieron eliminar a la conciencia por completo del vocabulario psicológico, considerándola un producto de la especulación innecesaria en la investigación.

Dentro del conductismo hay muchas nuances conceptuales sobre la conciencia, pero en general se puede decir que, o niegan su existencia, o le asignan un papel secundario, menor.

"Algunos estudiosos niegan que la conciencia tenga un papel causal. Aceptan la realidad de la conciencia, pero sostienen que los sentimientos subjetivos no tienen ninguna función: son espuma en el océano de la existencia, sin consecuencias para el mundo. El término técnico es epifenoménico. El ruido que hace el corazón al latir es un epifenómeno: es útil para el cardiólogo que diagnostica a un paciente, pero no tiene ninguna consecuencia directa para el cuerpo". (Koch 2012, p.72)

A la vez, todas las concepciones anteriores se desprenden primariamente de los planteamientos filosóficos, aunque los filósofos no presuponen la necesidad de una base experimental o comprobatoria, que no fuera la proporcionada por la formulación de sus afirmaciones y cosmovisiones, influyeron de manera importante a las diferentes definiciones de la conciencia, estas se derivan de obra de Sócrates, pasando por Descartes, Darwin y Smith, hasta los filósofos del siglo XIX. como Hegel, Kant, Nietzsche, Bergson o Schopenhauer.

La definición de la conciencia comenzó despegar del carácter puramente especulativo y dio una vuelta de 180 grados hasta con los avances de la neurobiología, aunque los neurobiólogos también están influidos por diferentes posturas filosóficas, argumentan generalmente a partir de los avances del estudio del cerebro, y esto les da un peso comprobatorio más concluyente.

Los avances de las neurociencias dieron nacimiento de una nueva dimensión en ciencias

sociales.

Términos como neuroderecho (estrechamente ligado al derecho de las personas de mantener su intimidad neural en caso de contar con un chip de interfase entre el cerebro y computadora), neuroética, neurocriminología (introducido por James Hilborn y desarrollado por Adrian Raine, quienes realizaron estudios de neuroimagen en criminales), neuropolítica, neurosociología, neuroeducación y neuropedagogía (estudia la implicación de la educación en el sistema neuronal del cerebro) neurofilosofía, neuroepistemología, neuroética, neuroteología (neurociencia espiritual) se convirtieron en una tendencia.

Parece que las neurociencias están influyendo de manera vehemente la educación, la psicología, sociología, estableciendo un nuevo paradigma, una especie de neurofundamentalismo.

Esta tendencia desde luego redefinió algunos conceptos de la conciencia.

Por ejemplo, el neurobiólogo Christof Koch aboga por un grado de consciencia que abarca a todos los organismos vivos (incluyendo a los microorganismos) y atribuye conciencia hasta algunos sistemas no vivos, estableciendo una especie de pansiquismo.

Francis Crick y Christof Koch propusieron la parábola de los zombies, postulando la existencia de un figurado ejército de agentes zombis simplones dentro de cada persona. Estos agentes, según Koch, "se dedican a tareas estereotipadas que pueden automatizarse y ejecutarse sin supervisión del consciente. (Koch, 2012, p.70)

Koch por un lado reconoce la complejidad del cerebro, "los sistemas biológicos, a diferencia de los artificiales...son demasiado redundantes y están demasiado entrelazados como para fallar por completo cuando falla un módulo de procesamiento". (Koch 2012, p.71), aunque niega la validez de la teoría holonómica de Karl Pribram, neurocirujano, neurofisiólogo y neuropsicólogo.

Koch desestima que el cerebro se comporte como un holograma, "el cerebro no es como un holograma en el que todo contribuye por igual a la imagen. Algunas regiones aportan poco, si es que aportan algo, y pueden dañarse sin pérdida de la experiencia fenoménica, mientras que otras son cruciales para la conciencia." (Koch 2012, p.94)

La aportación de Pribram surgida en los años 60 como reacción al conductismo radical que prevalecía en la psicología experimental americana dio un importante impulso para un entendimiento de las funciones superiores del cerebro, como lo es el aprendizaje, el pensamiento y la conciencia, muy especialmente la conciencia holística. (Pribram, Ramírez, 1995)

En realidad, la existencia del cerebro holonómico de Pribram no presupone una igualdad de funciones de todas sus partes, estas son diferenciadas en una especie de atractores y decúbitos funcionales, con diferentes grados de fractalidad y conectividad.

La parábola del cerebro holonómico habla más bien de una potencialidad de cualquier parte del cerebro en cuanto a la conectividad con cualquier otra parte del cerebro, una especie de totipotencia neuronal, o (parafraseando a Maturana) una capacidad de autorganización, una autopoiesis neuronal.

Mientras tanto otro grupo de neurólogos tratan de ubicar anatómicamente diferentes funciones del cerebro, hasta allí está bien, pero también tratan de "anatomizar" ciertas capacidades mentales, entre ellos la conciencia, lo que desde el punto de vista holístico está destinado al fracaso.

"El neurólogo Antonio Damasio, de la Universidad del Sur de California, sostiene que partes del lóbulo parietal, en la parte posterior de la corteza cerebral, son esenciales. Otros apuntan a la "ínsula anterior", a la corteza "polisensorial temporal superior" o a otras regiones del cerebro. Con el tiempo se necesitará una lista de todas las regiones necesarias y suficientes para la conciencia, pero por ahora sigue siendo un objetivo lejano". (Koch, 2012, p. 96)

Aunque las dos parábolas, tanto la de los zombies simplones (en el fondo una concepción conductivista y anatomizante), como la parábola del cerebro holonómico (concepción no ubicuo) parecen entablar una colisión paradigmática, ambos puntos de vista revelan una discusión más profunda, es decir, si la conciencia tiene una sede anatómica en el cerebro, y si es así, donde se ubica, o si se trata de una función sistémica, holística, sin una ubicación física (non ubicua) en el cerebro o en el cuerpo. Estas preguntas siguen en el aire.

Ontogénesis de la conciencia

La descripción más común de la ontogénesis de la conciencia humana inicia en las primeras sensaciones sensoriales, que se consideran la base de la conciencia y se forman antes del nacimiento, dentro del útero.

"Los fetos humanos son, hasta cierto punto, capaces de memorizar ciertas propiedades sensoriales (por ejemplo, en las modalidades auditivas y quimiosensoriales) de su entorno". (Lecanuet y Schaal, 1996, p.16).

En las modalidades quimiosensoriales desde luego interviene la microbiota de la madre, los estados psicológicos durante el embarazo, interacciones hormonales y sobre todo el hecho de la interconexión de dos organismos, donde uno incluye a otro, pero que son a la vez parcialmente independientes (madre y feto).

Después del nacimiento las percepciones sensoriales se complementan con los estímulos recibidos fuera del cuerpo de la madre, y algunos de ellos, por ejemplo la voz de la madre percibida dentro del vientre y fuera del (después del nacimiento) sirven como un puente perceptual entre el ambiente del útero y el mundo externo.

El segundo nivel presupone el desarrollo de diferentes grados de autoconciencia sensorial básica y relacionamiento activo con el medio ambiente, reconocimiento formas, colores, rostros,

sonidos, timbres y tonos de la voz, sabores, olores y sensaciones kinestésicas.

El segundo grado de consciencia se relaciona con actividades prácticas (tomar biberón, llorar, emitir sonidos guturales mover las extremidades, tomar objetos en la mano y llevárselos a la boca y no condiciona la autoconsciencia como un logro esencial. Este nivel es descrito por Piaget como pensamiento mágico, ya que el niño no distingue claramente entre objetos vivos e inanimados.

El tercer nivel de conciencia tiene que ver con la manipulación mental de operaciones, como es la seriación o capacidad de realizar operaciones de regresión, lo que denomina Piaget como pensamiento operacional. (Linares, A. R. (n.d.).

Aunque hay que distinguir entre lo que Piaget describe como desarrollo cognitivo o cognoscitivo y aclarar, que se refiere básicamente al desarrollo de habilidades de pensamiento abstracto operacional, antropocéntrico, y no específicamente al desarrollo de la conciencia, que abarque un contorno amplio o cubra aspectos naturales, sociales o sociobiológicos.

León Vygotsky añadió los aspectos sociales al desarrollo del individuo y formuló la conciencia desde una perspectiva sociocultural. Introdujo la autoinstrucción cognoscitiva, donde el estudiante aprende dirigirse mensajes a sí mismo. Es decir, Vygotsky no solo observa al desarrollo del pensamiento del individuo como lo planteó Piaget, sino que propone herramientas para desarrollo de conciencia de sí mismo y describe la función del lenguaje en su desarrollo.

Vygotsky empujó al concepto de la conciencia hacia un ámbito social, algo importante, ya que la mayor parte de los conceptos psicológicos y educativos sobre la conciencia eran antropocéntricos, es decir, definían a la conciencia como una especie de logro único del Homo sapiens, y excluían a los animales de la capacidad reflexiva, observando al desarrollo de la conciencia como un acto de desarrollo individual (Piaget) y no necesariamente individual-social (Vygotsky).

La realidad es que todos los seres vivos presentan un nivel de conciencia desde que puedan percibir de alguna manera su ambiente y distinguirlo de sí mismo. En el sentido más amplio las bacterias y los hongos también poseen un grado de conciencia ya que pueden percibirse y distinguirse de otros, lo mismo que sucede con las plantas o animales superiores.

Es decir, la conciencia humana no es la única en el planeta tierra, y mantiene una estricta liga de continuidad e interconexión con los organismos que la antecedieron en la evolución de la vida.

La concepción de Pupo (Pupo, 2022) va más lejos aún, argumentando la similitud del universo con el cerebro humano, estableciendo una nueva parábola. La conciencia se extiende también fuera de los límites físicos del cerebro y de la persona, y en consecuencia tanto el cerebro como el cosmos están no solo interconectados, sino presentan una fractalidad, un grado de organización y consciencia similar.

Pero hay que hacer más consideraciones, por cada neurona que tenemos en los intestinos

tenemos ochocientos cincuenta en el cerebro, entonces pudiera pensarse que la conciencia se elabora y radica predominantemente allí, siendo esta una especie de centro de cómputo, pero no necesariamente es así.

Todos los seres humanos contenemos en nuestro tracto gastrointestinal aproximadamente ochocientos trillones de microorganismos, siendo la mayoría bacterias pertenecientes predominantemente a cuatro filos: firmicutes, actinobacterias, bacteroidetes y proteobacterias.

Muchas de estas bacterias producen hormonas, enzimas, y metabolitos neurotransmisores, por ejemplo, serotonina, dopamina, noradrenalina, ácido gamma aminobutírico (GABA), acetilcolina, histamina, sustancias psicoactivas, que pueden empujar, o inclinar nuestro pensamiento de la felicidad hacia la depresión o viceversa, y su desequilibrio puede causar graves enfermedades. (Strandwitz, 2019, pp. 128–133)

La conformación de microbiota, por una parte, es transmitida por la madre, por otra parte, se debe a la alimentación, al de cada individuo, su metabolismo, medio ambiente donde vive, pero también su equilibrio puede ser influido por pensamientos, emociones o estilo de vida de cada uno.

El estrés, por ejemplo, produce despliegue de cortisol, este aumenta la producción de adrenalina en el cuerpo, modifica las hormonas sexuales y empuja al individuo a la ingesta de alimentos “reconfortantes” altos en azúcares simples y grasa. Esto modifica el equilibrio de microbiota y con ello también el de los neurotransmisores. (Knowles, et al.2008, pp. 132–137., Boyanova, 2017, pp. 13–19. Mayer et al., 2014, pp.15490–15496).

Es decir, nuestro pensar, actuar, la alimentación, la microbiota determinan y los neurotransmisores y otros metabolitos microbianos forman parte de un holón dinámico, que determina los estados de conciencia, pensamientos y emociones.

La conciencia ecosófica que conceptualiza Pupo no solamente implica que la conciencia no termina en el límite del cráneo y tampoco está limitada a la autoconciencia individual autónoma, sí que existe una correspondencia entre el micro y macrocosmos, entre el cerebro humano, una especie de emulación del universo y el cosmos, esta dimensión abarca, según el grado de ampliación de la conciencia ámbitos personales, naturales, sociales y cósmicos.

“Resulta interesante abordar la neuroeducación desde la hermenéutica ecosófica, pues revela la similitud y analogía entre el cerebro y el Universo en sus mediaciones varias. El cerebro, en sí mismo es un cosmos de aprehensiones múltiples.” (Pupo, 2022, p.49).

La dinámica de sistemas complejos es uno de los ámbitos indispensables para comprender a la conciencia. Comprender que la conciencia no se produce solamente en el cerebro, sino también en los intestinos del ser humano nos permite abstraerse de la conciencia antropocéntrica entendida como una capacidad exclusiva de los humanos, puede ampliar nuestra comprensión de la conciencia.

En este sentido las plantas, los animales incluso las bacterias y hongos tienen un grado de conciencia y no solo esto, elaborando metabolitos como hormonas o enzimas son capaces de influir, modificar y en cierto sentido manipular a la conciencia. El surgimiento de la metabolómica microbiana, el estudio de los mVOC (compuestos microbianos volátiles) y de la noofarmacología solo refuerza esta posibilidad.

Las bacterias, plantas o hongos que producen alcaloides, son solo un pequeño ejemplo de esta participación innegable.

Este tipo de conciencia holística rebasa claramente los conceptos moralistas, doctrinarios encerrados en las cartillas morales o mandamientos obligatorios catalogados como supuestos formadores de la conciencia.

Leyes de la noogénesis y la conciencia

Una de las preguntas intrigantes es si la noogénesis para desplegar su dinamismo requiere determinado grado de conciencia, o si la conciencia es simplemente una consecuencia de la noogénesis, entendida como un proceso de expansión de conciencia individual-colectiva-cósmica.

Se observa que las fases del desarrollo ontogenético no dependen estrictamente de la edad, contrario a como lo planteó Piaget, es decir hay individuos que alcanzan la conciencia más temprano o tarde y otros se limitan en su vida a cumplir con los preceptos de la base de la pirámide de Maslow, simplemente satisfaciendo sus necesidades físicas.

Eryomin plantea que la transformación noogenética se produce por el aumento de flujo crítico de información en el individuo y en la humanidad y también depende de la capacidad de su procesamiento en la mente (Eryomin, 2005, Krivosheev, 2016).

De manera implícita considera como importante al flujo de la información exógena, proveniente fuera del individuo, mencionando que el número de los humanos coincide aproximadamente con el número de células en su cerebro.

Si la analogía pudiera extrapolarse fácilmente, considerando el aumento del flujo de la información que recibe la humanidad, entonces estaríamos experimentando un aumento continuo de inteligencia y conciencia.

Pero podemos observar que un flujo grande de información externa no necesariamente conduce automáticamente al aumento de inteligencia o conciencia, ni a nivel de los individuos, ni a nivel de la humanidad.

Aunque las generaciones consecutivas de humanos reciben y consumen cada vez más grandes cantidades de información, el grado de la inteligencia y conciencia de la humanidad no solamente no progresa, sino parece experimentar un marcado declive, a la par de un empobrecimiento emocional

y reducción de la riqueza del lenguaje, a uno más pragmático, limitado en el vocabulario, se observa una concentración focalizada a espacios de tiempo más breves. (Hernández, 2021).

Parece que no solo importa el flujo informacional, sino que éste debe ser acompañado por una importante actividad interna, estimulada, reflexiva, individual y colectiva.

En una sociedad enajenada donde los espacios de reflexión son llenados por diversión vulgar y superficial, noticias de sexo y violencia, información sesgada, ocupan la capacidad de procesamiento de la población produciendo un retraso en la noogénesis.

"Una de las razones por las que nos gusta ver películas: nos distraen de nuestra excesivamente activa autoconciencia, de nuestro aluvión diario de preocupaciones, ansiedades, miedos y dudas. Durante unas horas, escapamos de la tiranía de nuestros reinos del tamaño de un cráneo. Somos muy conscientes de los acontecimientos de la historia, pero sólo ligeramente conscientes de nuestro propio estado interno". (Koch, 2012, p.87)

Esto desde luego afecta negativamente al progreso de la noogénesis que debería teóricamente producirse dentro del proceso pedagógico.

Además, en la literatura se reporta aumento de nuevos síndromes relacionados con el consumo de gran cantidad de información como es el síndrome de computadora, depresiones causadas por la adicción a redes sociales, síndromes sensoriales patológicos causadas por el consumo de internet, ludopatías causadas por el consumo de juegos online y pérdida de la capacidad de relacionarse con personas vivas en físico. (Carli et al., 2013; Casale et al., 2023; Shahrajabian et al., 2023; Salicetia, 2015 y Griffiths et al., 2016). Muy probablemente el efecto de la disminución del coeficiente intelectual de la población en varios países reportados por Bratsberg y Rosenberg (Bratsberg and Rogeberg, 2018, pp. 6674–6678), esté relacionada con el flujo de la información global.

El deterioro de léxico utilizado, disminución de la riqueza del vocabulario, incapacidad de expresar sus emociones en forma escrita, la disminución del nivel de inteligencia medida por las pruebas en los países más desarrollados son solo algunos de los primeros síntomas de esta aberración noogenética.

Se puede pensar entonces, que no es la cantidad y flujo de la información exógena el precipitante o detonante de la noogénesis en automático, sino lo es la reflexión efectuada a partir de ésta, completada por un gran flujo de información mental y emocional endógena (producida en respuesta por el propio individuo-colectivo), con una atención prolongada (espacios amplios para la reflexión) y un enfoque holístico transdisciplinario, solo así hay la posibilidad de que se precipite una evolución noogenética individual y colectiva significativa.

Eryomin señala el carácter evolutivo global de la conciencia, dentro del flujo noogenético. Define a la noogénesis como *"un conjunto natural, interconectado, caracterizado por una cierta*

secuencia temporal de transformaciones estructurales y funcionales de toda la jerarquía y el conjunto de interactuando". (Valenzuela,2020).

Pero es reduccionista al identificar erróneamente a la noogénesis como una simple prolongación genética puramente intelectual, basada en la acumulación de una cantidad crítica de la información y en el flujo externo de información hacia los individuos.

La noogénesis incluye muchas maneras de integrarse a la fractalidad cósmica (no es solo cuestión de coincidencia entre número de humanos y sus células cerebrales), no se resume a una especie de flujo intelectual, incluye desde luego estados emotivos, intuición, creatividad, dentro de un ámbito transdisciplinario, en resumen, requiere y depende de la capacidad humana de aplicar el pensamiento complejo holístico en la comprensión del mundo.

Por la misma razón la noogénesis no se puede reducir a una especie de "neurogénesis" y tampoco debe ser un ámbito de estudio exclusivo y disciplinario (fragmentario) de neurólogos, médicos, psicólogos o especialistas en inteligencia artificial solamente. Debe ser abordada por una metodología científica transdisciplinaria, holística.

La noogénesis responde al flujo de la vida, es decir no puede comprenderse de manera fragmentaria, o reducirse a las computadoras, por más complejas que sean, con la excepción de que estas en algún momento pudieran incorporar efectivamente y colaborar con los organismos vivos dentro de sus núcleos de procesamiento interno.

Los recientes avances de la neurobiología permitieron conectar un chip expandible al cerebro y hacer que este por medio los impulsos cerebrales en forma de pensamiento manipulen una computadora. Los experimentos de las empresas de Elon Musk (Neuralink), corporación de neurotecnología estadounidense especializada en el desarrollo de interfaces cerebro-computadora implantables por un lado, y los avances de su empresa rival dirigida por el Thomas Oxley quien desarrolló y obtuvo la autorización de FDA para el implante humano en forma del dispositivo "Stentrode", una red cilíndrica que puede introducirse dentro del cerebro de la persona a través de los vasos sanguíneos y así colocar un sensor en la zona adecuada para servir de interfase entre el cerebro y la computadora. (Park, A.2022).

Esto desató una ola de voces sobre la neuroprivacidad y sobre la necesidad de legislarla antes de que esta tecnología se extienda en la sociedad.

Por otro lado, se realizan investigaciones médicas sobre el uso de los noofármacos también conocidos como nootrópicos, es decir un cluster de fármacos vasodilatadores periféricos, agentes vasoactivos, activadores de los neurotransmisores, neuroprotectores, neuroregeneradores, neuropéptidos, hormonas o vitaminas, que amplían la capacidad de procesamiento del cerebro.

Es innegable que los psicofármacos (modificadores de estados de consciencia, de afecto, estado de vigilia y comportamientos tanto normales como patológicos) también pueden modular a la

noogénesis, pero esta no se reduce a una especie de gimnasia cerebral inducida por psico- o noo-fármacos, implantación de chips en el cerebro. De la misma manera que los experimentos con LSD de los años sesenta del siglo pasado, consumos de ayahuasca o las ceremonias chamánicas del peyote (cactus alucinógeno *Lophophora williamsii*) o hongos *Psilocybe* sp., generalmente no producen cambios de conciencia y noogénesis permanente.

Una de las condiciones básicas de la noogénesis es el aumento de la capacidad reflexiva y participación activa del individuo-grupo, que no puede ser substituida por fármacos o sustancias naturales psicoactivas.

Estas no hacen a nadie más inteligente, espiritual o holístico por más visiones o alteraciones de conciencia que presenten.

Dialéctica de la noogénesis y toma de conciencia

La noogénesis y la conciencia humana requieren para completar su ciclo no solamente condiciones, factores y procesos externos (extrospección), tanto cuantitativos (cantidad de información y estímulos) como cualitativos (información y estímulos relevantes), sino también necesitan un procesamiento desde el interior del individuo (introspectivo) en sus dos vertientes cuantitativa y cualitativa.

Esta dinámica dialéctica implica que una parte de la mente debe tener la capacidad de dedicarse a observar al resto de los procesos mentales propios, para poder modificarlos, alcanzando el estado de conciencia expandida. Solo de esta manera se completará el ciclo de toma de conciencia y noogénesis en la conexión de micro y macro universo noogenético.

El proceso de intro-extrospección y separación de una pequeña parte del cerebro como testigo y observador del resto de la mente y sus procesos, debe ser acompañado por un reacomodo bioquímico y fisiológico que concentra gran parte de la energía del cuerpo en esta tarea, expresado en la disminución del ritmo de respiración, disminución del pulso, y cambios hormonales.

Eryomin menciona la ley formulada por Heckel en 1866 a la que llama "La ley noogenética básica", esta consiste en que "la ontogénesis (desarrollo individual), es la repetición rápida y breve de la filogenia..." aclarando que *"los puntos de vista modernos consideran la ontogénesis no sólo como un resultado de la filogenia, sino también como su base, y la propia filogenia se representa como una secuencia histórica de la ontogenia."* (Eryomin, 2005, pp. 23 -24)

Considerando que la ontogénesis del individuo repite, en el espacio de la vida humana, los ciclos grandes de evolución, indicaría que el tiempo y espacio mantienen una fractalidad continua que abarca al ser humano y al cosmos, a la vez que el descubrimiento en el interior del individuo produce paralelamente una toma de conciencia en el contexto macro, y una alineación con el universo.

CONCLUSIONES

Existe una enorme diversidad de puntos de vista sobre la conciencia y noogénesis (materialistas, idealistas y dualistas) dentro y fuera de la pedagogía en diferentes áreas de la ciencia.

La conciencia y la noogénesis son dos procesos que tienen innegablemente una dimensión holística e involucran múltiples factores tradicionalmente asignados como objeto de estudio fragmentado en diferentes disciplinas, tanto de las ciencias humanísticas como las naturales.

Aunque los avances de las disciplinas bioneurológicas, ciertamente parecen aclarar importantes puntos sobre la conciencia sensorial, los estudios sobre la comprensión de la conciencia en su dimensión noogenética, holística, son muy incipientes y requerirán redefinir un enfoque fuera de las dicotomías disciplinarias, para conciliar un planteamiento holístico y comprender a la conciencia y a la noogénesis en su dinámica complejidad y codependencia con procesos en el micro y macrocosmos.

REFERENCIAS

- Boyanova, L. (2017). Stress hormone epinephrine (adrenaline) and norepinephrine (noradrenaline) effects on the anaerobic bacteria. *Anaerobe*, 44, 13–19.
<https://doi.org/10.1016/j.anaerobe.2017.01.003>
- Bratsberg, B., and Ole Rogeberg. (2018), Flynn Effect and Its Reversal Are Both Environmentally Caused.” *Proceedings of the National Academy of Sciences*, vol. 115, no. 26, pp. 6674–6678.,
<https://doi.org/10.1073/pnas.1718793115>.
- Carli, V., Durkee, T., Wasserman, D., Hadlaczky, G., Despalins, R., Kramarz, E., Wasserman, C., Sarchiapone, M., Hoven, C. W., Brunner, R., & Kaess, M. (2013). The Association between Pathological Internet Use and Comorbid Psychopathology: A Systematic Review. *Psychopathology*, 46(1), 1–13. <https://doi.org/10.1159/000337971>
- Carmona C., (2015), Ludwig Wittgenstein: La consciencia del límite, Batiscafo, p.29
- Casale, S., Boursier, V., Musicò, A., Ghinassi, S., Cigolini, G., Petrucci, E., & Gioia, F. (2023). Stigmatizing attitudes toward internet gaming disorder, problematic smartphone use and problematic social networking site use: an experimental vignete study. *Addictive Behaviors*, 107665. <https://doi.org/10.1016/j.addbeh.2023.107665>
- Crick F., Koch Ch., (1990), Towards a neurobiological theory of consciousness, *Seminars of neurosciences*, Vol.2, pp. 263-275.
- Egyomin, A. Ноогенез и теория интеллекта. Краснодар: СовКуб, 2005.
- Fromm E. (1967) *Man for Himself: An Inquiry into the Psychology of Ethics*, Fawcett Publications, Inc.,

Greenwich, p.175.

Griffiths, M. D., Kuss, D. J., Billieux, J., & Pontes, H. M. (2016). The evolution of Internet addiction: A global perspective. *Addictive Behaviors*, 53, pp.193–195.

<https://doi.org/10.1016/j.addbeh.2015.11.001>

Hernández, R. (2021). La simplificación del lenguaje y la pérdida del pensamiento complejo.

Cambio16. <https://www.cambio16.com/la-simplificacion-del-lenguaje-y-el-desvanecimiento-del-pensamiento-complejo/>

Koch, Ch., (2015) *Consciousness. Confessions of a romantic reductionist*, MIT Press.

Knowles, Simon R., et al. "Investigating the Role of Perceived Stress on Bacterial Flora Activity and Salivary Cortisol Secretion: A Possible Mechanism Underlying Susceptibility to Illness."

Biological Psychology, vol. 77, no. 2, Febrero de 2008, pp. 132–137,

<https://doi.org/10.1016/j.biopsycho.2007.09.010>. Accesado 12 de marzo de 2023.

Krivosheev, S. (2016). *Intelecto mundial* [Review of *Intelecto mundial*]. Itogi; Paybackmachine.

<http://www.itogi.ru/archive/2005/26/67197.html>

Lecanuet, J.-P., & Schaal, B. (1996). Fetal sensory competencies. *European Journal of Obstetrics & Gynecology and Reproductive Biology*, 68, p.16. [https://doi.org/10.1016/0301-2115\(96\)02509-](https://doi.org/10.1016/0301-2115(96)02509-2)

[2](https://doi.org/10.1016/0301-2115(96)02509-2)

Linares, A. R. (n.d.). *Cognitivo: Las Teorías de piaget y de Vygotsky*. Accesado 1. de marzo de 2023,

de http://www.paidopsiquiatria.cat/files/Teorias_desarrollo_cognitivo.pdf

Mayer, E.A. et al., (2014), Gut microbes and the brain: paradigm shift in neuroscience. *J. Neurosci.*

34, pp.15490–15496.

Park, A. (2022). *Sci-fi no more: Synchron implants mind-reading device in first US patient in paralysis trial* [Review of *Sci-fi no more: Synchron implants mind-reading device in first US patient in paralysis trial*]. Fierce Biotech; Fierce Biotech.

<https://www.fiercebiotech.com/medtech/synchron-implants-brain-computer-interface-first-us-patient-paralysis-trial>

Pribram K.H., Ramírez J.M., (1995) *Cerebro y conciencia*, Ed. Diaz de Santos.

Pupo Pupo, R. (2022). *El cerebro el Cosmos y sus mediaciones analógicas y ecosófico-complejas*

[Review of *El cerebro el Cosmo y sus mediaciones analógicas y ecosófico-complejas*]. *Holon*,

2, 49. <https://heyzine.com/filip-book/9b97ff501b.html#page/1>

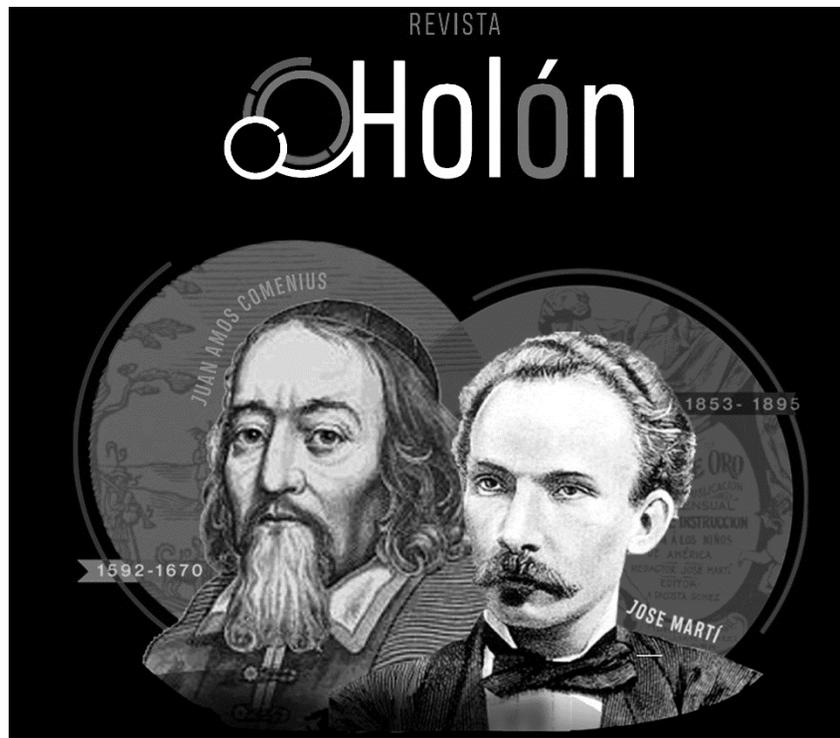
Salicetia, F. (2015). Internet Addiction Disorder (IAD). *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 191,

pp.1372–1376. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.04.292>

- Shahrajabian, F., Hasani, J., Griffiths, M. D., Aruguete, M., & Javad Emadi Chashmi, S. (2023). Effects of emotional working memory training on problematic internet use, inhibition, attention, and working memory among young problematic internet users: A randomized control study. *Addictive Behaviors*, 141, 107659. <https://doi.org/10.1016/j.addbeh.2023.107659>
- Strandwitz, Philip. "Neurotransmitter Modulation by the Gut Microbiota." *Brain Research*, vol. 1693, no. Pt B, 2019,15. de agosto, pp.128–133, www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/29903615, <https://doi.org/10.1016/j.brainres.2018.03.015>. Accesado 12. de marzo de 2023
- Synchron CEO on first FDA approved trial for brain chip implant for paralysis. (n.d.). www.youtube.com. Accesado 11. de marzo, de 2023, de <https://www.youtube.com/watch?v=KX6JaT222yg>
- Valenzuela, M. (2020). Noogénesis [Review of Noogénesis]. *Psicologosenlinea.net*. <https://psicologosenlinea.net/823-noogenesis.html>
- Watson, J. B. (1913). Psychology as the behaviorist views it. *Psychological Review*, 20, pp.158-177.
- Weininger, O., (2005), *Sex and Character: An Investigation of Fundamental Principles*. Translated by Ladislaus Löb., Indiana University Press.p.131
- Wittgenstein L., (2007), Zettel, Instituto de Investigaciones Filosóficas, Z 395

Contribución Autoral

Autor Principal: Desarrolló la totalidad del trabajo desde la selección de la bibliografía, la recolección de datos, la redacción del artículo y la discusión de los resultados con el manejo de datos.



María del Rocío Espinoza Molina

Universidad Nacional, Costa Rica

neuroeducacionaplicada@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0005-6774-9416>

Máster en Neurociencias y patologías del comportamiento
NECE. Costa Rica

Cómo citar este texto:

Espinoza Molina, MR. (2023). Cerebralmente iguales, pero Cingularmente diferentes. Revista Holón. No. III, Vol. I mayo 2023. pp. 42-50.

Recibido: 17 de febrero de 2023.

Aceptado: 3 de abril de 2023.

Indexada y catalogado por:



CEREBRALMENTE IGUALES, PERO CINGULARMENTE DIFERENTES.

CEREBRALLY THE SAME, BUT CINGULARLY DIFFERENT.

María del Rocío Espinoza Molina.
Universidad Nacional de Costa Rica. Costa Rica.
neuroeducacionaplicada@gmail.com
<https://orcid.org/0009-0005-6774-9416>

...

Correspondencia: neuroeducacionaplicada@gmail.com

Recibido: 17 de febrero de 2023

Aceptado: 3 de abril de 2023

RESUMEN

En el artículo se abordan aspectos esenciales de las investigaciones promovidas por los nuevos estudios de la neurociencia y sus proyecciones con respecto a la construcción de la personalidad en los seres humanos y el desarrollo de diversos comportamientos observados por varios años en las personas, que generan inquietud de cómo el cerebro es capaz de adquirir la diversidad en la actuación humana. Responde a las nuevas investigaciones de la igualdad anatómica y funcional del cerebro y su explicación hacia el desarrollo de la identidad basado en los hallazgos científicos encontrados en las conexiones neuronales del cíngulo en el sistema límbico y la estrecha relación con los procesos metacognitivos de la mente, además de las investigaciones relacionadas con los trastornos de la personalidad y su posible afectación en el giro cingulado, que ocasionan las personalidades de difícil trato o antisociales.

Palabras clave: giro cingulado, neurociencia, neuronas Von Economo, sistema límbico, feed back negativo, trastornos de la personalidad, salud cerebral.

CEREBRALLY THE SAME, BUT CINGULARLY DIFFERENT.

Abstract

The article addresses essential aspects of the research promoted by the new neuroscience studies and their projections regarding the construction of personality in human beings and the development of various behaviors observed for several years in people, which generate concern. how the brain is capable of acquiring diversity in human performance. It responds to the new investigations of the anatomical and functional equality of the brain and its explanation towards the development of identity based on the scientific findings found in the neural connections of the cingulate in the limbic system and the close relationship with the metacognitive processes of the mind, in addition to research related to personality disorders and their possible involvement in the cingulate gyrus, which cause difficult or antisocial personalities.

Keywords: cingulate gyrus, neuroscience, von Economo neurons, limbic system, negative feedback, personality disorders, brain health.

CEREBRALMENTE IGUAL, MAS CINGULARMENTE DIFERENTE.

Resumo

O artigo aborda aspectos essenciais das pesquisas promovidas pelos novos estudos da neurociência e suas projeções sobre a construção da personalidade no ser humano e o desenvolvimento de vários comportamentos observados há vários anos nas pessoas, que geram preocupação sobre como o cérebro é capaz de adquirir diversidade no desempenho humano. Responde às novas investigações sobre a igualdade anatômica e funcional do cérebro e sua explicação para o desenvolvimento da identidade com base nas descobertas científicas encontradas nas conexões neurais do cíngulo no sistema límbico e na estreita relação com os processos metacognitivos do sistema límbico. mente, além de pesquisas relacionadas a transtornos de personalidade e seu possível envolvimento no giro cingulado, que causam personalidades difíceis ou antissociais.

Palavras-chave: giro cingulado, neurociência, neurônios von Economo, sistema límbico, retroalimentação negativa, transtornos de personalidade, saúde cerebral.

CÉRÉBRALEMENT LE MÊME, MAIS CINGULIÈREMENT DIFFÉRENT.

Résumé

L'article aborde des aspects essentiels des recherches promues par les nouvelles études en neurosciences et leurs projections concernant la construction de la personnalité chez l'être humain et le développement de divers comportements observés depuis plusieurs années chez les personnes, qui suscitent des inquiétudes sur la façon dont le cerveau est capable d'acquérir de la diversité. dans les performances humaines. Il répond aux nouvelles recherches sur l'égalité anatomique et fonctionnelle du cerveau et son explication vers le développement de l'identité basée sur les découvertes scientifiques trouvées dans les connexions neuronales du cingulaire dans le système limbique et la relation étroite avec les processus métacognitifs du l'esprit, en plus des recherches liées aux troubles de la personnalité et à leur possible implication dans le gyrus cingulaire, à l'origine de personnalités difficiles ou antisociales.

Mots clés : gyrus cingulaire, neurosciences, neurones de von Economo, système limbique, rétroaction négative, troubles de la personnalité, santé cérébrale.

INTRODUCCIÓN

El cerebro, desde la gestación, al empezar a relacionarse con su ambiente y con otros, especialmente con los adultos a su alrededor, empieza a recibir formas de pensar, estilos de vida,

diversidad de comportamientos, lenguaje, hábitos y estructuras mentales como las creencias y costumbres, de las cuales ese individuo comienza a formar parte, aprendiendo a seleccionar conforme va creciendo, aquellas experiencias que considera funcionales para utilizar en sus vivencias diarias.

Posiblemente llamó su atención lo que en apariencia puede ser un error ortográfico en el título, pero esta palabra se refiere al tema central de este artículo, el Cíngulo, conocido también como Giro cingulado, parte relevante del cerebro humano que junto con el giro parahipocampal forman la corteza límbica del sistema límbico, sistema responsable de dirigir las emociones y comportamientos de los seres humanos.

DESARROLLO

“El giro cingulado, conocido también como giro cingular, circunvolución del cíngulo, cingulum o gyrus cinguli es una parte muy importante del cerebro, ya que realiza un papel de conexión esencial entre el sistema límbico y el neocórtex. El giro cingulado conforma una circunvolución de forma arqueada, cercana a la superficie del cuerpo calloso”. (Fábrega, 2017)

El giro cingulado está compuesto de neuronas grandes de forma piramidal que son las que le dan la capacidad de crear la personalidad cerebral es decir aquello que hace la diferencia entre las personas, imaginemos aquella familia compuesta de cuatro hermanos donde todos han tenido una crianza similar, los mismos valores, alimentación, costumbres y hábitos pero cuando ponemos a prueba a los cuatro hermanos cada uno va a mostrarse de manera diferente, en su forma de actuar ante las situaciones y esto no se debe a que sus cerebros sean diferentes, ya que estos son anatómicamente y funcionalmente iguales en todos los seres humanos pero sus cíngulos han ido por medio de la experiencia aprendiendo a desenvolverse de manera diferente convirtiéndolos en seres únicos.

El giro cingulado podría comprenderse como un puente, este hace la diferencia en gran medida entre el ser humano y los animales, conectándose con otras estructuras que le permiten tener la capacidad de planificar, razonar, realizar abstracciones y tener un dominio de las funciones cognitivas superiores, es el encargado de monitorear y darle matices a las emociones, reconoce en la voz humana el estado de ánimo de la persona, genera la formación de apegos y controla los comportamientos producidos por la ansiedad, el placer, la alegría y la ira.

Podemos comparar el cíngulo con una cabina de control donde una persona podría supervisar por medio de cámaras muchos espacios a la vez y mantener en orden y control cada uno de los movimientos que se realizan en las secciones donde la cámara se encuentra ubicada; es decir el cíngulo detecta la emoción e inmediatamente inicia con la búsqueda de experiencias que ha almacenado para darle respuesta, encuentra la más indicada y la ejecuta, por ejemplo, detectó miedo al estar caminando por un lugar oscuro cerca de una persona que le genera inseguridad y decide buscar un lugar seguro para sacar su teléfono y pedir ayuda.

“El giro cingulado recibe información aferente (inputs) desde el núcleo anterior y el tálamo, así como neocórtex, y también se conecta con las áreas somatosensorial de la corteza cerebral, estas se proyectan hacia el córtex entorrinal a través del giro cingulado.” (Neurocirugía contemporánea, 2019)

Durante todo este proceso de vida el ser humano va fortaleciendo su giro cingulado, pero no necesariamente con todas las experiencias con las que tiene contacto directo, sino que es capaz de seleccionar las que él considera más convenientes para el desarrollo de su vida, sobresaliendo aquí la presencia en el giro cingulado de las neuronas Von Economo.

Abdon, 2022 describe las neuronas de Von Economo como células fusiformes gigantes que ayudan a tomar decisiones, conforman la identidad y erigen el entramado de la conciencia y la intuición, de 100 billones de neuronas que tiene nuestro cerebro, solo unas trescientas mil son neuronas Von Economo pero son tres veces más grandes. *“Este tipo de neuronas aparecen en los fetos a partir de la semana 36 de gestación. No obstante, su mayor desarrollo aparece en los primeros ocho meses después del nacimiento, acumulándose en mayor grado en el hemisferio derecho.”* (Sabater, 2022)

Estas neuronas son poco conocidas, pero de gran relevancia, ya que son únicas y se encuentran solo en el área del Giro Cingulado cumpliendo la responsabilidad de generar el apego desde el periodo de gestación y empezar a crear nuestra personalidad, es así como una neurona Von Economo toma el control en la decisión de actividades cotidianas y primordiales en el desarrollo de un individuo, como la selección de un mejor amigo, una pareja, el gusto musical, el estilo al vestir, el color favorito, tomando decisiones que determinan quienes somos, además tiene una estrecha relación con la función ejecutiva llamada Metacognición que a través de las experiencias determina nuestra forma de actuar y nuestra forma de ser.

“Las neuronas Von Economo se definen a menudo como las directoras de orquesta de nuestro cerebro. Gracias a ellas, todo ese complejísimo universo neuronal está en armonía. Supervisa procesos, dirige pensamientos y nos ayudan a concentrarnos. De ese modo, integra al cabo de los años nuestro sentido del yo, así como la propia conciencia”. (Sabater, 2022)

Todo este conjunto de neuronas hacen que el cíngulo sea esa parte del cerebro que destaca y hace la diferencia entre cada persona, utilizar la frase “somos cerebros únicos” podría confundir haciéndonos pensar que el cerebro de cada uno es diferente en todos los sentidos, por esto es necesario conocer que el cíngulo es la parte elemental que hace la diferencia, cómo se construye lo que se almacena en esa área y no la estructura anatómica, este conocimiento permite comprender que el trabajo con cerebros, aunque es homogéneo por su estructura y funcionalidad, requiere entender y respetar lo que se desarrolla en el cíngulo de cada individuo.

Dentro de la construcción del ¿quién somos?, que hace el cíngulo a lo largo de la vida, podemos encontrar diversas situaciones que podrían retroalimentar nuestros comportamientos, pero lo

interesante de este almacenamiento es la capacidad de selección que hace el cerebro para determinar que sí y que no desea utilizar en el neuro desarrollo en el cual cada individuo va creciendo, el cíngulo para lograrlo se basa en la utilización de la llamada neurona diana la cual envía señales solicitando referencias de las necesidades cerebrales de cada individuo.

“Las células diana o células target son aquellas en las que tenemos identificado un receptor que regula el funcionamiento específico de una célula. Cada receptor tiene un factor de crecimiento apta para él, que encaja como una llave lo hace únicamente en la cerradura para la que ha sido fabricada”. Según la Revista LVR, (2020)

Estas neuronas dianas en el neuro desarrollo se conocen como fuentes de desarrollo, estas fuentes son los requerimientos que ocupa el cerebro para lograr un optima etapa en la vida.

El neurodesarrollo se caracteriza de cinco etapas: la primera de 0 a 3 años, la segunda de 4 a 9 años, la tercera de 10 a 23 años conocida como la adolescencia y la quinta etapa de 23 en adelante, determinando como edad donde finaliza la mielinización del cerebro los 30 años. Entiéndase mielinización cuando:

“la vaina de mielina permite que los impulsos eléctricos se transmitan de manera rápida y eficiente a lo largo de las neuronas. La mielina es una capa aislante, o vaina, que se forma alrededor de los nervios, incluso los que se encuentran en el cerebro y la médula espinal, está compuesta de proteína y sustancias grasas”. (Mediplus,2023)

La fuente de desarrollo de la primera etapa de 0 a 3 años se interpreta como afecto; en edades tempranas el cíngulo inicia su adquisición de experiencias cuando se siente amado, seguro, en confianza, respetado, y el contacto físico con las personas que le demuestran afecto es una acción muy importante que le ayudará a definir conductas positivas hacia las emociones que está experimentando.

Es decir, en esta etapa de vida el cíngulo inicia su formación y se fortalece con la cantidad de experiencias relacionadas al apego saludable que se experimente durante ese tiempo, es importante recalcar que las figuras de madre y padre pueden dar una mayor creación de conexiones neuronales en esta área, así como, si no se consigue el afecto, se genera debilidad en esta área, ya que el cíngulo debe buscar otras opciones que se lo brinden, por lo que requerirá de más tiempo para la producción de las mismas.

En la segunda etapa, de 4 a 9 años, la fuente de desarrollo es la socialización primaria, esta consiste en iniciar la relación con pares, pero requiere en gran medida de la relación con los adultos; estas experiencias permiten al cíngulo iniciar una recaudación de experiencias para la convivencia con otros, tomando en cuenta lo que observa de los adultos para poder aplicarlo con los de la misma edad.

Es una acción recíproca y el cerebro la conoce como retroalimentación, ya que durante toda esa etapa se mantiene aprendiendo de unos y aplicando con otros; en este proceso es elemental el

ejemplo que brinden el adulto o los adultos cercanos, ya que es la entidad más importante que el cíngulo usa para ir almacenando tipos de comportamiento, actuaciones humanas y lenguaje, que le permitirá dar inicio a la adaptación al medio.

En la tercera etapa, conocida como adolescencia, la fuente de desarrollo se conoce como socialización secundaria, esta implica solamente la relación con sus pares, a diferencia de la anterior, el cíngulo ya no considera relevante la participación de los adultos, inicia su adquisición de aprendizajes con personas de su misma edad, pero utiliza lo aprendido con los adultos en la etapa anterior, en este proceso el cíngulo se ve necesitado de vivir la mayor cantidad de experiencias para lograr los feedback que le permitirán desenvolverse como adulto en su ambiente.

En la última etapa el cíngulo requiere como fuente de desarrollo la motivación extrínseca, es decir en este momento ya ha adquirido la mayoría de las experiencias necesarias para desenvolverse como adulto, pero debe continuar aprendiendo hasta que el proceso de utilidad del finalice, que se considera en edades mayores a 80 años; por lo que solicita adquirir este nuevo conocimiento ayudado de otros y de ambientes motivadores, de personas que le hagan sentir bien, cómodo y estable.

Es decir, el cíngulo se desarrolla durante toda la vida, pero requiere de un óptimo contacto con el ambiente y la sociedad con la que comparte. Ha sido comprobado, mediante el uso de un escáner de resonancia magnética para medir la actividad cerebral en una muestra de voluntarios adultos, mientras éstos resolvían algunos problemas que implicaban una recompensa para ellos o para otros, que esa área particular del cerebro es "la única que se activa" en el aprendizaje de decisiones que benefician a otras personas, afirma Lakewood.

La corteza cingular anterior se describe como una región profunda del cerebro, de la cual ya se conocía que su actividad está relacionada en conductas prosociales y morales, así como en el aprendizaje sobre las recompensas; sin embargo, esta región no es igualmente sensible en todo el mundo. (Romero, 2016)

En este momento se plantea la interrogante acerca de qué sucede, entonces, si estas fuentes de desarrollo no se logran con satisfacción: en tal caso, el cíngulo se construirá con mucha debilidad en sus conexiones neurales, las cuales afectarán el desempeño en su vida social, personal, familiar y laboral, ocasionando desfases en las etapas del neurodesarrollo. Esto se conoce como feedback negativo.

Feedback es una técnica de recepción de comunicación verbal o no verbal que se envía a una persona para que tenga conocimiento inmediato del resultado de sus acciones y como esta nos afecta para que pueda ratificar o cambiar su comportamiento. (De Sousa, M.s.a)

Por lo tanto, el cíngulo también se puede ver influenciado por experiencias negativas, construyendo personalidades que se caracterizan por ser problemáticas y demostrarse socialmente conflictivas; esto se conoce como síndromes neuro comportamentales, se refiere a la manera en que el cerebro afecta las emociones, los comportamientos o conductas y el aprendizaje y por lo tanto

ocasiona grandes desfases en el neuro desarrollo de los seres humanos.

Las posibilidades de reedificar los comportamientos negativos sí son viables, ya que gracias a la plasticidad cerebral y la neurogénesis es posible que, con terapias de tipo conductual, psicológicas o de coaching se puedan intercambiar por nuevas y renovadas experiencias que le permitirán desactivar sus formas de reaccionar antiguas por las nuevas aprendidas.

Es así como la personalidad, que hace la diferencia entre unos y otros, adquirida por medio del ambiente y que permite el desarrollo de conexiones neuronales en el cíngulo, es aquella gran diferencia entre todos los seres humanos, que gracias a los estudios científicos hoy se aclara que anatómicamente y funcionalmente todo cerebro de la raza humana es igual, permitiendo que la educación, la psicología, el mercadeo, la economía, inicien nuevas proyecciones de trabajo partiendo de la igualdad cerebral, así se podrá desarrollar mejor el cerebro humano en los procesos cognitivos que necesita para potenciar las funciones ejecutivas y por ende el neocórtex, área principal en el desarrollo humano.

Mantener una salud cerebral también repercute en la estabilidad del cíngulo. Según el centro de salud Guttman Barcelona:

“La salud cerebral se define como el desarrollo y la preservación de las funciones y redes neuronales de acuerdo con la edad. Es necesaria para disfrutar de una vida plena, así como de una buena capacidad de recuperación ante lesiones o enfermedades. El sistema nervioso tiene una capacidad intrínseca para modificar su función y estructura a fin de desarrollar nuevas capacidades y adaptarse a los retos y cambios del entorno (plasticidad neuronal). Esta capacidad intrínseca del cerebro cambia de manera natural, a lo largo de la vida”. (Barcelona, s.f)

El procurar llevar una vida saludable, es parte del fortalecimiento del cíngulo y por ende de la persona que se es o que se desea ser, la sana alimentación, es decir la adecuada ingesta de frutas, verduras, hortalizas, carnes y grasas naturales brindan al cerebro el neurotransmisor serotonina, responsable de darnos el equilibrio emocional, nutriendo al cíngulo de lo necesario para iniciar con la plasticidad cerebral y así poder reestructurar constantemente lo que se debe cambiar y estar más atentos a las experiencias positivas que se necesitan para aumentar comportamientos que mantengan la estabilidad personal y social.

Otro factor relevante para el mantenimiento del cíngulo es el ejercicio, este permite la segregación de los neurotransmisores necesarios para la neurogénesis como la dopamina, encargada de la sensación placentera de bienestar en el cerebro, el GABA ácido gamma-aminobutírico, el cual permite la regulación y la saciedad del cerebro, la noradrenalina responsable de producir la energía diaria y promover la habilidad superior de atención, todas estas moléculas le permiten al cíngulo mantenerse activo y receptivo a la retroalimentación positiva que se da en el día a día.

El sueño inteligente, que se establece como la educación para saber cómo se debe enseñar al

cuerpo a descansar y cómo realmente se debe conciliar el sueño para que pueda pasar por las fases necesarias y lograr el descanso, es parte de lo que también se aplica en la salud cerebral y forma parte del buen desarrollo del cíngulo, así como la hidratación y la permanencia en actividades de desarrollo cognitivo, como estudiar, leer, hablar con otros, visitar lugares, escribir, dibujar, tocar instrumentos musicales, son actividades que fortalecen la personalidad.

En conclusión, la singularidad del cíngulo es lo que nos hace individuos diferentes unos a otros, este conocimiento viene con la importancia de cuidar nuestro cerebro, estructuralmente iguales, con hábitos muy sencillos pero complejos en este agitado mundo moderno. El cíngulo, nuestra personalidad, está en nuestras manos.

REFERENCIAS

Barcelona, G. (s.f) Investigación en salud cerebral. Guttman Barcelona apuesta por la investigación y la promoción de la Salud Cerebral. [https://barcelona.guttman.com/es/investigacion-en-salud-cerebral#:~:text=La%20salud%20cerebral%20\(Brain%20Health,recuperaci%C3%B3n%20ante%20lesiones%20o%20enfermedades.](https://barcelona.guttman.com/es/investigacion-en-salud-cerebral#:~:text=La%20salud%20cerebral%20(Brain%20Health,recuperaci%C3%B3n%20ante%20lesiones%20o%20enfermedades.)

Fàbrega, A. (2017) Giro cingulado (cerebro): anatomía y funciones. Explicamos qué funciones tiene esta región del cerebro humano. Psicología y mente. <https://psicologiaymente.com/neurociencias/giro-cingulado>

Giro Cingulado. (s.f) Neurociencia Contemporánea. http://www.neurocirugiacontemporanea.com/doku.php?id=giro_cingulado

Jaramillo, C. (2021). Como. El arte de comer bien para estar bien. Bogotá, Colombia. Planeta MediPlus. (s.f) Mielina <https://medlineplus.gov/spanish/ency/article/002261.htm#:~:text=La%20vaina%20de%20mielina%20permite, enfermedades%20como%20la%20esclerosis%20m%C3%BAltiple.>

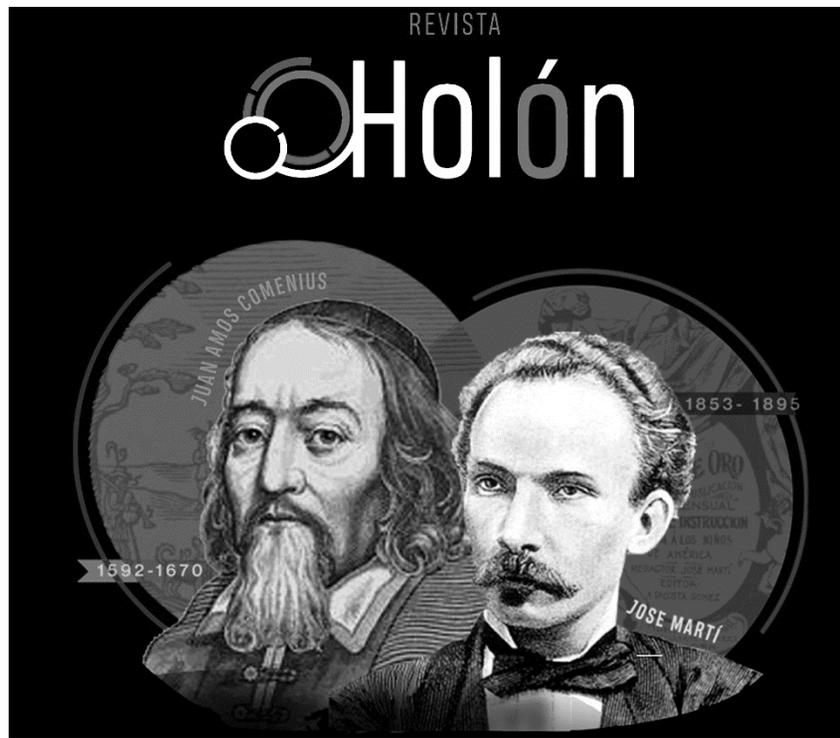
S/A (2020). ¿Qué son las dianas biológicas y cómo actúan? La vida en rosa. <https://revistalvr.es/que-son-las-dianas-biologicas-y-como-actuan/>

Romero, P. (2016) En esta zona del cerebro aprendemos a ser buenos. El Español https://www.elespanol.com/ciencia/salud/20160815/147985743_0.html

Sabater, V. (2022) Neuronas von Economo: funciones y características. La mente es maravillosa. <https://lamenteesmaravillosa.com/neuronas-von-economo-funciones-y-caracteristicas/>

Contribución Autoral

Autor Principal: Desarrolló la totalidad del trabajo desde la selección de la bibliografía, la recolección



Cómo citar este texto:

Tovar Díaz, RV. Galván Mendoza, MSE. González Martínez, LB. Aguilar, DA. Salinas Mat, O. (2023). Proyecto académico Propuesta de curso de capacitación docente en estrategias inclusivas. Revista Holón. No. III, Vol. I mayo 2023. p. 51-65.

Recibido: 24 de febrero de 2023.

Aceptado: 4 de abril de 2023.

Indexada y catalogado por:

ROAD

 LatinREV
Red Latinoamericana de Revistas en Ciencias Sociales

 Google
académico



Raquel Verónica Tovar Díaz
Universidad José Martí de Latinoamérica.
<https://orcid.org/0009-0002-6897-7670>

María Silvia Elizabeth Galván Mendoza
Universidad José Martí de Latinoamérica. México.
<https://orcid.org/0009-0007-8094-7016>

Lorena Beatriz González Martínez. México.
Universidad José Martí de Latinoamérica.
<https://orcid.org/009-0001-7232-0690>

Daniel Alejandro Aguilar
Universidad José Martí de Latinoamérica. México.
<https://orcid.org/0009-0002-0756-8662>

Oziel Salinas Mat
Universidad José Martí de Latinoamérica. México.
<https://orcid.org/0009-0003-2462-407X>

Estudiantes de Doctorado en Educación de la Universidad José Martí de Latinoamérica

**PROYECTO ACADÉMICO
PROPUESTA DE CURSO DE CAPACITACIÓN DOCENTE EN ESTRATEGIAS
INCLUSIVAS.**

**ACADEMIC PROJECT
PROPOSAL FOR A TEACHER TRAINING COURSE IN INCLUSIVE STRATEGIES.**

Raquel Verónica Tovar Díaz

Universidad José Martí de Latinoamérica. México.
<https://orcid.org/0009-0002-6897-7670>

María Silvia Elizabeth Galván Mendoza

Universidad José Martí de Latinoamérica. México.
<https://orcid.org/0009-0007-8094-7016>

Lorena Beatriz González Martínez

Universidad José Martí de Latinoamérica. México.
<https://orcid.org/009-0001-7232-0690>

Daniel Alejandro Aguilar

Universidad José Martí de Latinoamérica. México.
<https://orcid.org/0009-0002-0756-8662>

Oziel Salinas Mat

Universidad José Martí de Latinoamérica. México.
<https://orcid.org/0009-0003-2462-407X>

...

Correspondencia: rvtd021180@gmail.com

Recibido: 24 de febrero de 2023

Aceptado: 4 de abril de 2023

RESUMEN

El presente trabajo es una propuesta educativa elaborada por un equipo de estudiantes de doctorado que presenta como producto una propuesta de curso de capacitación docente en estrategias inclusivas para D4 University, en Monterrey Nuevo León México, en marzo del 2023. Se desarrolló durante el curso de la asignatura Diseño curricular, mediante la metodología de Aprendizaje Basado en Proyectos. Responde a la necesidad de capacitar a los maestros a lograr conocimientos acerca de inclusión educativa, manejo de normatividad en personas con discapacidad y estrategias de abordaje de la persona con características relacionadas con trastorno autista y TDHA, principalmente. Se realizó investigando las principales demandas de capacitación en los maestros al atender a la población de la D4 University, investigando cuales pudieran ser las principales necesidades de acción para el manejo de casos en el aula, así como las estrategias de abordaje más eficaces para implementar en la misma.

Palabras clave: capacitación, inclusión educativa, estrategias socioemocionales, intervención educativa, estrategias inclusivas.

ACADEMIC PROJECT

PROPOSAL FOR A TEACHER TRAINING COURSE IN INCLUSIVE STRATEGIES.

Abstract

This work is an educational proposal prepared by a team of doctoral students that presents as a product a proposal for a teacher training course in inclusive strategies for D4 University, in Monterrey, Nuevo León, Mexico, in March 2023. It was developed during the course of the subject Curricular Design, through the Project-Based Learning methodology. It responds to the need to train teachers to achieve knowledge about educational inclusion, management of regulations in people with disabilities and strategies to approach the person with characteristics related to autistic disorder and ADHD, mainly. It was carried out by investigating the main demands for teacher training when serving the population of D4 University, investigating what could be the main action needs for case management in the classroom, as well as the most effective approach strategies to implement in the classroom the same.

Keywords: training, educational inclusion, socio-emotional strategies, educational intervention, inclusive strategies.

PROJETO ACADÊMICO

PROPOSTA DE CURSO DE FORMAÇÃO DE DOCENTES EM ESTRATÉGIAS INCLUSIVAS.

Resumo

Este trabalho é uma proposta educacional elaborada por uma equipe de doutorandos que apresenta como produto uma proposta de curso de formação de professores em estratégias inclusivas para a Universidade D4, em Monterrey, Nuevo León, México, em março de 2023. Foi desenvolvido durante o curso da disciplina Desenho Curricular, através da metodologia Project-Based Learning. Responde à necessidade de formar professores para obter conhecimentos sobre inclusão educacional, gestão de regulamentos em pessoas com deficiência e estratégias para abordar a pessoa com características relacionadas ao transtorno autista e ao TDAH, principalmente a mesma.

Palavras-chave: formação, inclusão educativa, estratégias socioemocionais, intervenção educativa, estratégias inclusivas.

PROJET ACADÉMIQUE

PROPOSITION DE COURS DE FORMATION DES ENSEIGNANTS AUX STRATÉGIES INCLUSIVES.

Résumé

Ce travail est une proposition pédagogique préparée par une équipe de doctorants qui présente comme produit une proposition de cours de formation d'enseignants en stratégies inclusives pour l'Université D4, à Monterrey, Nuevo León, Mexique, en mars 2023. Il a été développé pendant le cours

de la matière Curricular Design, à travers la méthodologie d'apprentissage par projet. Il répond à la nécessité de former des enseignants pour acquérir des connaissances sur l'inclusion scolaire, la gestion des réglementations chez les personnes handicapées et les stratégies d'approche de la personne présentant des caractéristiques liées aux troubles autistiques et au TDAH, principalement la même.

Mots clés : formation, inclusion scolaire, stratégies socio-émotionnelles, intervention éducative, stratégies inclusives.

INTRODUCCIÓN

Con el propósito de avalar el derecho a una enseñanza de calidad, el sistema educativo no solo requiere fijar recursos, sino también preparar maestros que puedan contribuir a que los estudiantes universitarios, que llegan a formar parte de una institución educativa logren completar sus estudios y desarrollen todas sus capacidades y competencias, en una experiencia de calidad e igualdad en instituciones educativas inclusivas.

La inclusión en jóvenes con características del espectro autista (TEA), así como trastorno de déficit de atención e hiperactividad (TDAH) presenta importantes desafíos al maestro, que debe fomentar habilidades para garantizar necesidades propias del aprendizaje del universitario, en el entorno de un currículo y de una estructura que no siempre permite de una base y contenido adaptable. La intervención educativa apropiada es importante para la mejora de la calidad de formación en jóvenes con TDAH y/o TEA en la universidad. Para lograrlo, es fundamental proporcionar un apropiado espacio de trabajo, que desde los primeros niveles de educación se orienten y planeen de manera estratégica.

El presente trabajo es resultado de la labor de un equipo de maestros que, orientados hacia la solución de una necesidad educativa, identificaron como área de oportunidad el diseño de una propuesta de capacitación y formación del docente para la inclusión educativa, teniendo en cuenta enfoques psicopedagógicos integradores y complejos que demandan las políticas educativas en la actualidad.

Se comprende que el aprendizaje tiene lugar si existe una demanda y se dan determinadas condiciones escolares y pedagógicas adecuadas a las condiciones y características de los aprendices, que son cada vez más desiguales y diferentes (Tenti, 2007).

La decisión y selección del tema, así como la elaboración y planeación del proyecto es el resultado del interés en la problemática educativa y su producto es el diseño de un programa de capacitación para docentes vinculados a una institución educativa y su comunidad. Es el resultado del enfoque metodológico del aprendizaje basado en proyectos (ABP) en la asignatura "Diseño curricular", durante los meses de enero a marzo de 2023, en el programa de Doctorado en Educación de UMLA. Es el producto de la experiencia del trabajo colaborativo y así se presenta a publicación para dar a conocer a la comunidad académica y educativa.

En la estructura del proyecto se extienden tres apartados. El primero muestra cómo se puede

solucionar las dificultades de inclusión educativa de los maestros, en relación con las políticas inclusivas del estado de Nuevo León. El segundo destaca la importancia de diseñar un curso de capacitación docente con el fin de conocer, identificar, sensibilizar y los participantes, brindando estrategias prácticas para desarrollar la empatía. El tercero propone algunas ideas para la elaboración de contenidos que deberá tener un curso de capacitación docente en su diseño curricular en la carrera de Animación y Arte Digital, en D4 University.

METODOLOGÍA

DESCRIPCIÓN DE LA SITUACIÓN O PROBLEMA.

En los últimos tiempos se ha registrado el ingreso de estudiantes a la D4 University con trastornos de TDAH y/oTDA, específicamente en la Licenciatura de Animación y Arte Digital, una situación nueva para la cual no todos los profesores están preparados. Esta realidad, que se corresponde con el derecho que otorgan las políticas educativas inclusivas, abre una interesante área de oportunidades a partir de la necesidad de abordar con calidad los procesos educativos.

Se ha evidenciado la necesidad de capacitar a los docentes para enfrentar las situaciones que conllevan tener a su cargo alumnos con esas necesidades, entre las cuales se encuentran: ser flexibles en cuanto al currículo de la institución se refiere, es decir, adaptarlo a las necesidades, habilidades y competencias de los alumnos; mejorar y diversificar las evaluaciones que se realizan para evitar aquellas estandarizadas que evalúan a todos los estudiantes por igual y, sin duda alguna, mejorar la práctica docente al capacitarlos con metodologías situadas y contextualizadas en la realidad.

Por sus características y enfoque transdisciplinar, el proyecto se fundamenta metodológicamente en las concepciones del el Aprendizaje Basado en Proyectos, al mismo tiempo que, por el tema central que se aborda, se considera como eje la metodología del diseño curricular, según la obra de F. Díaz Barriga (2005), Metodología De Diseño Curricular Para Educación Superior.

DESCRIPCIÓN DEL PROPÓSITO (OBJETIVO) DEL PROYECTO.

El objetivo del proyecto se orientó a diseñar un Curso de Capacitación Docente en Política Inclusiva de N.L. con el fin de conocer, identificar y sensibilizar a los participantes, brindando estrategias prácticas para desarrollar la empatía en el grupo hacia las personas que lo requieran que incluya políticas y normativas de inclusión, estrategias para evitar y/o eliminar las barreras en el aula y herramientas para crear ambientes escolares efectivos, solidarios y armónicos.

El planteamiento y la solución a la problemática partió de la investigación de las bases teóricas que dan sustento a la problemática y se consideraron los siguientes criterios teóricos:

CRITERIOS TEÓRICOS

La propuesta del curso de capacitación se orienta a docentes de la D4 UNIVERSITY y considera el diseño de un programa que logre brindar a los docentes de dicha institución elementos que enriquezcan su práctica docente con el alumnado en general, pero principalmente brindarles estrategias para el manejo adecuado en los casos que se han presentado en dicha Universidad, específicamente alumnos que presentan características del espectro autista y déficit de atención.

Buscamos un modelo humanista, global e inclusivo que pueda dotar tanto a maestros como alumnos de elementos teóricos y prácticos para llevar con éxito el proceso de enseñanza aprendizaje en la institución; deseamos además que sus contenidos sean flexibles y permitan hacer cambios pertinentes sobre las necesidades que se vayan descubriendo tanto en los contenidos como en sus metodologías.

Empezaremos valorando las bases de la inclusión en nuestro país. La inclusión es un término relativamente nuevo, pero que engloba necesidades y luchas de muchas décadas atrás, desde donde se ha ido buscando la igualdad de oportunidades y derechos. *“La educación inclusiva no se refiere a cómo se educa a un grupo especial de alumnos, sino a cómo se educa a todos”*. (Toboso et al., 2012)

Es por eso, que uno de los contenidos esenciales que se abordarán en este curso de capacitación será conocer los aspectos contenidos en la política inclusiva en México, específicamente en el estado de Nuevo León.

Definimos inclusión como un proceso que aborda y busca responder a la diversidad de los estudiantes así como a sus necesidades, fomentando la participación en actividades culturales y comunitarias, con lo que se hace al individuo parte de la comunidad y por lo tanto estará integrado dentro y fuera del contexto educativo, produciendo un impacto de la educación no solo se verá dentro de las aulas, sino también el aspecto social, dicho de otra manera, la educación inclusiva servirá para generar una sociedad que de igual manera sea inclusiva.

Los mayores beneficios del curso serán para los alumnos, que podrán lograr apropiarse de múltiples herramientas para la comprensión y manejo adecuado de sus problemáticas emocionales y de comportamiento.

Se aborda bajo el paradigma humanista, es decir, buscamos que en las metodologías a aplicar por los maestros se manejen conceptos, habilidades de pensamiento y actitudes, que contribuyan a desarrollar una relación de empatía hacia el alumno, pero, a su vez, busquen lograr el desarrollo del pensamiento crítico. Esto con el fin de hacer posible que los estudiantes desarrollen al máximo las capacidades que tienen como individuos, y se relacionen adecuadamente con el medio social e incorporen la cultura de su época y de su pueblo, con la tendencia curricular de estudio del contenido de la enseñanza.

El currículo oculto que tendrá el curso de capacitación integra herramientas específicas para el

fomento de valores como la empatía, la igualdad y la solidaridad; prácticas para la sana convivencia como el diálogo, la participación de todos los alumnos independientemente de sus características personales, sociales etc. Una actitud de respeto mutuo y de comprensión hacia el alumno que más lo requiera. Para esto el docente deberá contar con un programa de capacitación modular que le ayude a adquirir los conocimientos teóricos y estratégicos. (Taba, H. 1971.)

El currículo real que está en este curso es el curso de 3 módulos con el fin de acceder a lograr las competencias que se requieren por parte de los docentes. para que logren el saber ser, el saber hacer y el saber conocer de capacitación que incluye temas de inclusión, recursos para crear un ambiente áulico favorable y herramientas para la promoción de una escuela inclusiva.

Se contará con un alto grado de flexibilidad tanto en el proceso de impartición del curso, así como en su evaluación, es decir los módulos y la parte evaluativa del mismo serán susceptibles de aceptar cambios en su morfología, en su contenido o en su forma de impartirlo, pensándose que pueda ser de sistema presencial o en línea según lo vea y necesite la institución.

Por último, pero no menos importante, se aborda el perfil del egresado, el cual deberá contener los elementos que nos guíen a conocer con certeza qué tareas, actividades y acciones serán importantes en dichas áreas. Finalmente, retomar los valores y actitudes que deberá desarrollar la persona que llevará a cabo este curso.

ACCIONES CONCRETAS PARA CONTRIBUIR A LA SOLUCIÓN DEL PROBLEMA

- Diagnóstico de problemas y necesidades: Se realizará un diagnóstico, a través de entrevistas a los docentes de la D4 University, sobre sus conocimientos previos, sus intereses, cualidades, qué los motiva, su preparación profesional y, principalmente, sus necesidades educativas para un mejor desempeño dentro del aula. Es decir, el perfil de ingreso, respecto a educación emocional e inclusión, dado el aumento en la población escolar con trastornos en el desarrollo (TDAH y/o Autismo).
- Se efectuará un análisis al marco teórico referente a educación emocional y de inclusión, las posiciones y tendencias existentes en los referentes filosóficos, sociológicos, psicológicos, pedagógicos y didácticos que influyen en los fundamentos del currículum.
- Además, se llevará a cabo una exploración del contexto escolar: la cantidad de alumnos con Necesidades Educativas Especiales, sus necesidades específicas (TDAH y/o Autismo), la movilidad y acceso en la infraestructura, los materiales tecnológicos con los que se cuenta, entre otros. Igualmente, se analizarán las metodologías actuales que se implementan en la institución para la enseñanza, los contenidos del currículum actual, la estructura curricular y su impacto en el desempeño docente. Sin olvidar, lo que se aprende y lo que se necesita, lo que se enseña y lo que se aprende en las actualizaciones magisteriales. Después de dicho análisis, se realizará un listado de prioridades para jerarquizar en el currículum que dará lugar a la capacitación.

Para el diseño del curso de capacitación, se siguió el enfoque de las teorías del currículo, que

se estudian en la asignatura “Diseño Curricular”, a la cual responde el presente ABP. Teniendo en cuenta la metodología del diseño curricular, es necesario que el diseño de capacitación determine los siguientes aspectos medulares: Modelación del currículum, estructuración curricular, organización para la puesta en práctica, desarrollo del currículum y evaluación del currículum. (Díaz Barriga, 2015)

- Modelación del Currículum. En esta etapa se determinará el enfoque curricular que se ha elegido para lograr el perfil de egreso deseado según las bases ideológicas, culturales, socioeconómicas, conocimientos y habilidades; así como las necesidades sociales con respecto a educación emocional e inclusión de estudiantes con TDAH. De igual forma, se determinarán los contenidos para lograr los objetivos establecidos, los módulos, las asignaturas y programa de estudio con la idea de educar en la diversidad, puesto que es un principio básico de la pedagogía y un derecho fundamental de las personas; para eliminar las barreras para el aprendizaje y avanzar en el desarrollo de escuelas inclusivas que impulsen la igualdad social.
- Estructuración curricular. Se determinarán los componentes, el tiempo necesario para la capacitación, la integración necesaria para realizar el mapa curricular, es decir, la representación gráfica del plan de estudios, donde se encuentran los elementos como: los nombres de las asignaturas organizadas por módulos, así como la información respecto a la duración en horas, valor en créditos, seriación (si es el caso), el carácter obligatorio y cualquier otro dato pertinente para caracterizar cada asignatura.
- Organización para la puesta en práctica. Se buscarán y contratarán profesionales de la educación con alto dominio con respecto al currículo diseñado para la capacitación a realizar. Se llevará a cabo una coordinación por asignatura, nivel, disciplina, para lograr una integración hacia el logro de los objetivos. En esta fase, se elaborarán los horarios, los grupos clases, se determinará el lugar de la capacitación y los recursos económicos, tecnológicos y materiales necesarios para la misma.
- Evaluación curricular. Se realizará una evaluación continua y permanente sobre el currículum diseñado a partir de los objetivos planteados y su cumplimiento en función de la mejora de la práctica docente y los resultados que se obtengan con respecto a la inclusión dentro del aula.

En la fase de ejecución del ABP, se definieron los roles de los miembros del equipo, tal como aparecen a continuación:

ROLES ESPECÍFICOS QUE CORRESPONDEN A CADA PARTICIPANTE EN EL PROYECTO:



Finalmente se diseñó la Propuesta:

PROPUESTA CURRICULAR PARA D4 UNIVERSITY.



CURSO DE CAPACITACIÓN DOCENTE: POLÍTICAS Y ESTRATEGIAS DE INCLUSIÓN

CRONOGRAMA del curso:

Módulo 1 Política Inclusiva	Módulo 2 Marco Teórico en Inclusión	Módulo 3 Estrategias de Intervención	Sesión 3 horas
Sesión Introductoria - Presentación institucional del Curso - Presentación del programa - Participación de un foro inicial entre los participantes. - Ejercitación de diversas interacciones, recursos y actividades utilizadas en plataforma			Sesión Sincrónica (Presencial)
Marco Normativo - Ley general de educación - Ley de inclusión (LGIPD) - Implicaciones funcionamiento de los PIE - Decreto 67 de evaluación y promoción	Evolución del concepto y Características del TEA	Estrategias de aspectos de comunicación y lenguaje	Sesión Sincrónica (Presencial)
		Enfoque Neuroeducativo I	Sesión Asincrónica

La Escuela Inclusiva - La inclusión desde un enfoque de derechos - Experiencias de inclusión - Características de la Escuela Inclusiva	Criterios	Estrategias basadas en diagnósticos y modelos combinados: apoyos visuales, sistemas de trabajo, agendas visuales. Enfoque Neuroeducativo II	Sesión Sincrónica (Presencial)
			Sesión Asincrónica
Prácticas Inclusivas y PIE - Estrategias para la flexibilización Curricular - Planificación Diversificada - Trabajo colaborativo - Trabajo interdisciplinario y co-enseñanza	Niveles de severidad DSM-5 Características del TEA	Intervenciones en habilidades sociales y conductuales Enfoque Neuroeducativo III	Sesión Sincrónica (Presencial)
			Sesión Asincrónica

Total: 30 hrs (presenciales)

Descripción de los aspectos del curso (Enfoque didáctico)

Metas del curso de capacitación: Este curso entrega la oportunidad a los profesionales que se desempeñan en contextos educativos de identificar, comprender y profundizar en Políticas de Inclusión, así como en los Trastornos del Espectro Autista (TEA) y Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH), para que seleccionen métodos y estrategias que les permitan el abordaje interdisciplinario y así garantizar el acceso al currículo común bajo el enfoque de la inclusión educativa.

Objetivo general: Analizar y seleccionar estrategias de intervención, de acuerdo a las necesidades de los estudiantes en D4 University, en especial a aquellos con Trastornos del Espectro Autista y Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH).

Metodología: La metodología de los Cursos de Capacitación mediante modalidad híbrida; se llevará a cabo a través de sesiones sincrónicas (presenciales) y asincrónicas, con la finalidad de crear una conexión simultánea entre el Tutor y los Participantes; además de promover la reflexión y el trabajo colaborativo a través de talleres prácticos que se conjugan con presentaciones teóricas. Además de la lectura personal de documentos y la realización de actividades individuales y/o grupales.

Se hará énfasis en que lo trabajado en dichas sesiones sea comprensible, a las prácticas pedagógicas y que responda a las necesidades propias de la práctica docente.

Los participantes tendrán acceso a la plataforma virtual de la Universidad, como a sus instalaciones, donde se implementará el curso y donde encontrarán los materiales tanto para su estudio personal como los requeridos para el desarrollo de los trabajos. Previo a la ejecución de cada curso se habilitará un espacio virtual en Google Classroom donde los participantes podrán tener

acceso a las asignaturas para cada módulo de manera detallada, en tiempo y forma.

Sesiones sincrónicas: Se ejecutan al inicio de cada unidad y tienen una duración de 3 horas cronológicas cada una. Introducen los contenidos esenciales de cada unidad mediante exposiciones del Tutor/a y el desarrollo de actividades focalizadas en la adquisición de los conocimientos, que propician la interacción entre los participantes.

Sesiones asincrónicas: En cada sesión sincrónica, se proponen períodos de trabajo de 2 horas cronológicas de duración, que permiten a los asistentes la profundización de lo visto al inicio de cada unidad a través de: lectura y estudio de documentos teóricos y Realización de tareas individuales y/o grupales previamente establecidas.

- Sistema de evaluación: Evaluación formativa:

Asistencia: Mínimo el 75% (registrada a través de acceso a plataforma)

Desarrollo de actividades: 75% de tareas realizadas y entregadas en los períodos establecidos.

Calificación mínima: 75% de logro. De acuerdo con los productos elaborados en cada curso, previamente informados a los participantes con sus respectivas rúbricas de evaluación.

Encuesta final: Al final de la última unidad, los participantes deberán completar una Encuesta de Satisfacción para evaluar la calidad de la actividad de capacitación realizada.

El equipo definió los siguientes aspectos:

- Perfil de ingreso:

D4 University se define como una Universidad Diferente, que está orientada a la creatividad, a la tecnología, al emprendimiento y a romper esquemas establecidos, por lo que sus docentes reflejan en su perfil estas mismas características propias de la Institución. Además, se requiere de profesionales que tengan la capacidad de aprender a aprender por iniciativa propia, con las habilidades necesarias para buscar, sintetizar y transmitir información relevante en el campo de la inclusión y aplicarlos en su práctica educativa; docentes que estén dispuestos a permanecer en un proceso de mejora continua a lo largo de sus vidas.

- Perfil de egreso:

Profesionales en el campo docente que sean capaces de promover el aprendizaje intelectual, práctico, social y emocional de los estudiantes, en un marco de emprendimiento y creatividad. Que sean competentes para desarrollar metodologías flexibles y efectivas en grupos heterogéneos; en ambientes que motiven y enriquezcan la experiencia de aprendizaje en sus alumnos.

- Docentes capacitadores: Maestros Invitados para cada Módulo. Profesionales con experiencia en el área de las competencias propias de cada tema y su efectiva aplicación en el manejo de grupos.

- Recursos: Material Didáctico. Bibliografía Especializada. Artículos seleccionados. Plataforma de Google para la Educación. Pizarrón. Mesas. Sillas.
- Planeación/programa:
 - 1 sesión Introdutoria
 - 3 sesiones Sincrónicas (presenciales) por Módulo = 9 totales
 - 3 sesiones Asincrónicas por Módulo = 9 totales
 - 10 sesiones totales presenciales = 30 horas
- Horarios: Se destina un día a la semana, para las sesiones sincrónicas o presenciales. Sábados de 10:00 am a 1:00 pm.
- Lugar: Instalaciones de D4 University
 Real San Agustín #222 Int F15
 Col. Residencial San Agustín, San Pedro Garza García, N.L. C.P.
 66260 Dentro de Plaza Fiesta San Agustín.
 Tel. (81) 83.63.22.67 y (81) 83.63.23.73 WhatsApp: **818.363.2373**
sanpedro@d4reality.com
- Evaluación del currículo.

TIPOS DE EVALUACIÓN	
Interna Externa	
<ul style="list-style-type: none"> • Rúbricas para determinar el trabajo de los capacitadores. • Cuestionarios a maestros y alumnos. • Autoevaluación de los docentes sobre la mejora de su práctica educativa con respecto a los alumnos con TDAH y TEA. • Cuestionarios o evaluaciones respecto a la opinión de: profesores, familia y alumnado. • Index for inclusion. 	<ul style="list-style-type: none"> • Agencia externa que acredite los resultados obtenidos después de realizar la capacitación a docentes con base en los cambios que se generen en los salones de clases • Por ejemplo: Consejo para la Acreditación de la Educación Superior, A.C. (COPAES) y Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES) • Observaciones • Certificaciones por parte de asesores psicopedagógicos. • Entrevistas a padres de familia

- Evaluación interna para curso enseñanza inclusiva: Encuestas a coordinadores, supervisores y estudiantes.
 Cuestionario propuesto:

<p>Seleccione una opción en cada pregunta</p> <p>¿Demostró una comprensión clara de los principios de la enseñanza inclusiva?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Excelente • Bueno • Regular • Malo • Pésimo 	<p>¿Utilizó estrategias efectivas para involucrar a todos los estudiantes en el aula?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Excelente • Bueno • Regular • Malo • Pésimo
<p>¿Mostró empatía hacia los estudiantes con necesidades especiales y adaptó su enseñanza en consecuencia?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Excelente • Bueno • Regular • Malo • Pésimo 	<p>¿Creó un ambiente de aprendizaje seguro y respetuoso para todos los estudiantes?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Excelente • Bueno • Regular • Malo • Pésimo
<p>¿Fomentó la colaboración y el trabajo en equipo entre los estudiantes?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Excelente • Bueno • Regular • Malo • Pésimo 	<p>¿Proporcionó retroalimentación constructiva y apoyo individualizado a los estudiantes según sus necesidades?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Excelente • Bueno • Regular • Malo • Pésimo
<p>¿Utilizó tecnología y recursos adicionales de manera efectiva para apoyar el aprendizaje inclusivo?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Excelente • Bueno • Regular • Malo • Pésimo 	<p>¿Demostró flexibilidad y adaptabilidad en su enseñanza para acomodar a los estudiantes con necesidades especiales?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Excelente • Bueno • Regular • Malo • Pésimo
<p>¿Evaluó el aprendizaje de los estudiantes de manera justa y precisa?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Excelente • Bueno • Regular • Malo • Pésimo 	<p>¿Recomendaría a este maestro para enseñar en un entorno inclusivo?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Excelente • Bueno • Regular • Malo • Pésimo

- Evaluación externa del curso:

D4 University desea contratar una empresa para realizar una evaluación externa de su enseñanza inclusiva, va a considerar los siguientes puntos:

- Revisar la experiencia y la trayectoria de la empresa: Antes de contratar a una empresa, es importante investigar su experiencia y trayectoria en la realización de evaluaciones similares. ¿Han trabajado con otras instituciones educativas para evaluar la inclusión? ¿Tienen una amplia experiencia en la evaluación de la enseñanza en general?

- Solicitar referencias y casos de éxito: La empresa debería poder proporcionar referencias de otras instituciones educativas con las que hayan trabajado, así como casos de éxito en los que hayan ayudado a mejorar la enseñanza inclusiva. Estas referencias y casos de éxito pueden ayudar a evaluar la calidad del trabajo que realiza la empresa.
- Revisar los métodos y las herramientas de evaluación: Es importante conocer los métodos y las herramientas que utilizará la empresa para llevar a cabo la evaluación. ¿Son adecuados para el contexto de D4 University? ¿Proporcionarán datos relevantes y precisos? ¿Están actualizados y basados en las últimas investigaciones sobre enseñanza inclusiva?
- Evaluar el equipo de trabajo: La empresa debería tener un equipo de trabajo con experiencia y conocimiento en el campo de la enseñanza inclusiva. Es importante conocer el nivel de educación y experiencia de los evaluadores, así como su capacidad para trabajar con los miembros de la comunidad universitaria de manera efectiva y respetuosa.
- Establecer un plan de trabajo y un cronograma: Antes de comenzar la evaluación, se debe establecer un plan de trabajo y un cronograma para asegurar que se puedan cumplir los objetivos de la evaluación en un período de tiempo razonable. La empresa debe poder proporcionar un plan de trabajo detallado y un cronograma de actividades.
- Evaluar los costos y los beneficios: Finalmente, es importante evaluar los costos y los beneficios de contratar a una empresa para realizar la evaluación externa. ¿Es un costo razonable en relación con los beneficios que se obtendrán? ¿La evaluación proporcionará información útil y valiosa para mejorar la enseñanza inclusiva en D4 University?

Por su importancia y atendiendo a necesidades de este tipo, el producto que se propone tiene un valor como oferta educativa y puede ser promocionado para su venta a docentes en general.

A continuación, se presenta la descripción para venta del curso de enseñanza inclusiva para universidades: "Oferta de capacitación educativa"

¿Está interesado en crear un ambiente de aprendizaje inclusivo en su universidad? ¿Desea proporcionar una educación de calidad para todos los estudiantes, independientemente de su origen, género, raza, discapacidad u orientación sexual? Si es así, entonces nuestro curso de enseñanza inclusiva en la universidad es la solución perfecta para usted.

Este curso ha sido diseñado para ofrecer una visión completa de los principios y prácticas de la enseñanza inclusiva en el entorno universitario. Durante el curso, aprenderá a identificar y abordar las barreras que impiden la plena participación de los estudiantes en el aprendizaje, y a desarrollar estrategias prácticas para crear un ambiente de aprendizaje inclusivo en su aula.

Nuestro equipo de instructores altamente capacitados y experimentados trabajará con usted para proporcionar un ambiente de aprendizaje interactivo y enriquecedor, que incluirá la discusión de casos prácticos, ejercicios y simulaciones. Además, ofrecemos un amplio rango de recursos y herramientas para que pueda implementar de manera efectiva la enseñanza inclusiva en su universidad.

No pierda esta oportunidad de crear un ambiente de aprendizaje inclusivo en su universidad y proporcione a todos sus estudiantes la educación de calidad que merecen. ¡Regístrese hoy mismo para nuestro curso de enseñanza inclusiva en la universidad!

CONCLUSIONES

¿Qué se logró, qué se aprendió y cuál es el producto logrado con la realización del proyecto de la asignatura?

Durante el desarrollo del proyecto fue posible dialogar entre pares acerca de las necesidades educativas y formativas en el contexto de las políticas inclusivas, en el estudio de una problemática situada en la realidad. El trabajo colaborativo fue eficiente, pues permitió aplicar herramientas de investigación y metodologías activas, el enfoque transdisciplinar y complejo, con el fin de tomar decisiones orientadas a resolver problemas de la comunidad educativa y, presentar un producto que puede valorarse y compartirse con directivos, educadores y miembros de la comunidad educativa en general.

El estudio del problema y el trabajo en equipo permitió constatar que la preparación de maestros para la inclusión requiere que se destaque en su obligación social y que en su plan educativo contenga el conocimiento y la adquisición de las competencias sociales, comprendidas como aquellas que instruye para la vida común.

Igualmente, se requieren asignaturas como lo es el Diseño curricular que permite realizar la planificación y organización de un plan de estudios para el desarrollo de las actividades didácticas, así como programas de formación continua que privilegien el acompañamiento a las prácticas docentes en contextos de vulnerabilidad social.

La preparación docente para la inclusión educativa no es fácil, pero, en base a experiencias de

los mismos se pueden sugerir algunas decisiones de política educativa. La sociedad solicita a los maestros ideas o propuestas inventivas y diferentes no sólo relacionadas con las funciones diarias en las aulas sino también en relación con las obligaciones de la escuela.

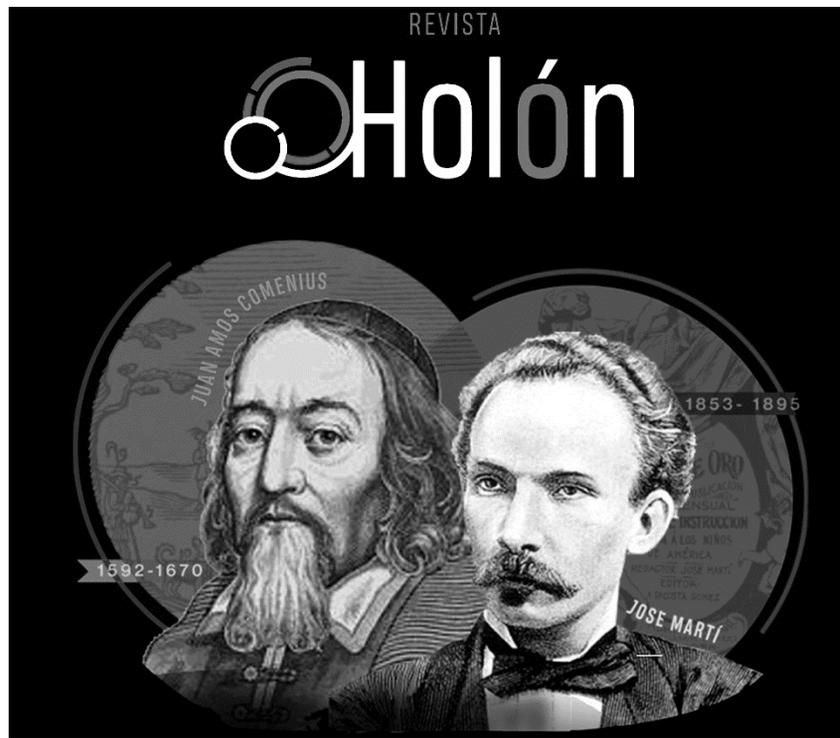
El producto logrado es un producto de valor social y formativo, que se puede aplicar en la institución educativa D4 University, a solicitud de sus directivos docentes, así como a otras instituciones en las cuales exista la necesidad.

REFERENCIAS

- Angulo Rasco, José Félix (1994). ¿A qué llamamos currículum?, en Angulo Rasco, José Félix y Blanco, Nieves (coords.) (1994). Teoría y Desarrollo del Currículum. Málaga: Aljibe, pp. 17-29.
- Díaz Barriga, Arceo, F. (2015). Metodología De Diseño Curricular Para Educación Superior (1.a ed.). Trillas.
- Gálvis Panqueva, Á., Delolme Nossa, S., & González Castañón, M. Á. (1986). Objetivos de aprendizaje: Elaboración y clasificación. San José, C.R.: EUNED.
- González, E. DISEÑO CURRICULAR. Selección de lecturas. Documento de consulta.
- Taba, H. (1971). Curriculum development: Theory and practice. Harcourt Brace. Tenti, Emilio. "Dimensiones de la exclusión educativa y las políticas de inclusión". Ponencia presentada en el Taller Internacional sobre Inclusión Educativa: América Latina, Regiones Cono Sur y Andina. Buenos Aires, agosto de 2007.
- Tobón, S. (2012). El enfoque socioformativo y las competencias: ejes claves para transformar la educación. S. Tobón y A. Jaik Dipp (Coords.). Experiencias de Aplicación de las competencias en la educación y el mundo organizacional. Durango, México: ReDIE.21 de julio de 2021

Contribución Autoral

- Autor Principal: Desarrolló parte del trabajo desde la selección de la bibliografía, la recolección de datos, la redacción del artículo y la discusión de los resultados con el manejo de datos.
- Coautor 1: Desarrolló parte del trabajo la selección de la bibliografía, la recolección de datos, la redacción del artículo y la discusión de los resultados con el manejo de datos.
- Coautor 2: Desarrolló parte del trabajo la selección de la bibliografía, la recolección de datos, la redacción del artículo y la discusión de los resultados con el manejo de datos.
- Coautor 3: Desarrolló parte del trabajo la selección de la bibliografía, la recolección de datos, la redacción del artículo y la discusión de los resultados con el manejo de datos.



Tomás Calvo Buezas

Universidad Complutense de Madrid. España

tcalvobuezas@yahoo.es

<https://orcid.org/0000-0002-4119-0926>

Catedrático emérito de Antropología Social de la Universidad Complutense de Madrid, Expresidente de la Federación Internacional de Estudios de América Latina y del Caribe (FIEALC) y Exrepresentante de España a en la Comisión Europea de la Lucha contra el Racismo del Consejo de Europa

Cómo citar este texto:

Calvo Buezas, T. (2023). Cambio de valores en la juventud latinoamericana (1993-2019). Prejuicios, confianza en las instituciones, problemas, machismo, permisividad sexual y religiosidad. Revista Holón. No. III, Vol. I mayo 2023. pp. 67-85.

Recibido: 5 de marzo de 2023.

Aceptado: 5 de abril de 2023

Indexada y catalogado por:



**CAMBIO DE VALORES EN LA JUVENTUD LATINOAMERICANA (1993-2019).
PREJUICIOS, CONFIANZA EN LAS INSTITUCIONES, PROBLEMAS,
MACHISMO, PERMISIVIDAD SEXUAL Y RELIGIOSIDAD.**

**CHANGE OF VALUES IN LATIN AMERICAN YOUTH (1993-2019). PREJUDICE, TRUST IN
INSTITUTIONS, PROBLEMS, MACHISMO, SEXUAL PERMISSIVENESS AND RELIGIOSITY.**

Tomás Calvo Buezas
Universidad Complutense de Madrid. España
tcalvobuezas@yahoo.es
<https://orcid.org/0000-0002-4119-0926>

...

Correspondencia: tcalvobuezas@yahoo.es

Recibido: 5 de marzo de 2023

Aceptado: 5 de abril de 2023

RESUMEN

Este artículo presenta los resultados de la macroencuesta de valores, aplicada en 2019 a 11.322 estudiantes de Latinoamérica, a 1.041 cubanos y a 2.476 españoles. Estos datos serán comparados con otras preguntas idénticas que se hicieron en 1993 a 36.515 escolares latinoamericanos y a 5.168 españoles. Los temas tratan de los prejuicios frente a los diferentes y del racismo, la confianza en las instituciones, como las instituciones educativas, el cambio de valores y contra valores en América desde 1993 a 2019 y en Colombia, referentes al machismo, la moral sexual, la religiosidad, y el grado de felicidad.

Palabras clave: prejuicios, educación, valores, religiosidad, juventud.

**CHANGE OF VALUES IN LATIN AMERICAN YOUTH (1993-2019). PREJUDICE,
TRUST IN INSTITUTIONS, PROBLEMS, MACHISMO, SEXUAL
PERMISSIVENESS AND RELIGIOSITY.**

Abstract

This article presents the results of the values macro-survey, applied in 2019 to 11,322 students from Latin America, 1,041 Cubans and 2,476 Spaniards. These data will be compared with other identical questions that were asked in 1993 to 36,515 Latin American and 5,168 Spanish schoolchildren. The themes deal with prejudice against those who are different and racism, trust in institutions, such as educational institutions, the change of values and against values in America from 1993 to 2019 and in Colombia, referring to machismo, sexual morality, religiosity, and the degree of happiness.

Keywords: prejudices, education, values, religiosity, youth.

MUDANÇA DE VALORES NA JUVENTUDE LATINO-AMERICANA (1993-2019). PRECONCEITOS, CONFIANÇA NAS INSTITUIÇÕES, PROBLEMAS, MACHISMO, PERMISSIVIDADE SEXUAL E RELIGIOSIDADE.

Resumo

Este artigo apresenta os resultados da macropesquisa de valores, aplicada em 2019 a 11.322 estudantes latino-americanos, 1.041 cubanos e 2.476 espanhóis. Esses dados serão comparados com outras perguntas idênticas feitas em 1993 a 36.515 escolares latino-americanos e 5.168 espanhóis. Os temas tratam de preconceitos contra quem é diferente e racismo, confiança em instituições, como instituições de ensino, mudança de valores e contra valores na América de 1993 a 2019 e em Colômbia, referindo-se ao machismo, moralidade sexual, religiosidade e o grau de felicidade.

Palavras-chave: preconceitos, educação, valores, religiosidade, juventude.

CHANGEMENT DE VALEURS DANS LA JEUNESSE LATINO-AMÉRICAINNE (1993-2019). LES PRÉJUGÉS, LA CONFIANCE DANS LES INSTITUTIONS, LES PROBLÈMES, LE MACHISME, LA PERMISSIVITÉ SEXUELLE ET LA RELIGIOSITÉ.

Résumé

Cet article présente les résultats de la macro-enquête sur les valeurs, appliquée en 2019 à 11 322 étudiants d'Amérique latine, 1 041 Cubains et 2 476 Espagnols. Ces données seront comparées à d'autres questions identiques posées en 1993 à 36 515 écoliers latino-américains et 5 168 Espagnols. Les sujets traitent des préjugés contre les différents et le racisme, de la confiance dans les institutions, telles que les établissements d'enseignement, du changement de valeurs et contre les valeurs en Amérique de 1993 à 2019 et à Colômbia, en se référant au machisme, à la morale sexuelle, à la religiosité et au degré de bonheur.

Mots clés : préjugés, éducation, valeurs, religiosité, jeunesse.

INTRODUCCIÓN

Educar en valores, un reto desafío educativo en el mundo actual

La educación en valores ha sido siempre una tarea clave y relevante de toda sociedad democrática. Pero hoy es aún más necesaria, porque nuestros jóvenes se ven expuestos a sistemas de valores muy distintos y contradictorios, por la diversidad de los mensajes recibidos de agentes sociales, como la familia, la escuela, los amigos, las iglesias y sobre todo las redes sociales y nuevas tecnologías digitales. En nuestras sociedades latinoamericanas, con graves problemáticas, siguen

exigiendo la necesidad de la educación en valores, como es la educación para la Paz y los Derechos Humanos universales, como viene proclamando desde hace tiempo la UNESCO:

"La educación debe desarrollar la capacidad de reconocer y aceptar los valores que existen en la diversidad de los individuos, los géneros, los pueblos y culturas, y desarrollar la capacidad de comunicar, compartir y cooperar con los demás. Los ciudadanos de una sociedad pluralista y de un mundo pluricultural deben ser capaces de admitir que su interpretación de las situaciones y de los problemas se desprende de su propia vida, de la historia de su sociedad y de sus tradiciones culturales y que por consiguiente, no hay un solo individuo o grupo, que tenga la única respuesta a los problemas y puede haber más solución para cada problema" (UNESCO 1995).

Y en esta tarea de la salvaguarda y enseñanza de los valores, deben ser protagonistas los Centros educativos docentes, incluidas las Universidades, porque las personas humanas no nacemos "buenas", sino que nos "hacemos" en el proceso de socialización a través de sus agentes sociales, como son la familia, la escuela, los amigos, los medios de comunicación social, las redes sociales e internet. No nacemos racistas, ni dictadores, ni asesinos, "nos hacemos en el proceso social". Pero tampoco "nacemos demócratas, solidarios y cumplidores de los derechos humanos", nos hacemos demócratas y solidarios, luego debemos educar a niños, jóvenes y mayores en la ética de los derechos humanos universales.

El gran pedagogo francés Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) se equivocó al decir "que el hombre nace bueno y la sociedad le hace malo". La persona humana nace con las tendencias, gérmenes, y potencialidades de ser santo o un criminal, y en su proceso vital con su libre arbitrio toma sus propios caminos, pero siempre es un factor determinante la educación recibida. De ahí la importancia que ha de atribuirse a la tarea pedagógica de los maestros y profesores. Como declaró la reunión de Jefes de Estados de Iberoamérica:

"Nuestra comunidad iberoamericana se asiente en la democracia, el respeto a los derechos humanos y en las libertades fundamentales. En este marco, se reafirman los principios de soberanía y de no intervención y se reconoce el derecho de cada pueblo a construir libremente en la paz, estabilidad y justicia, su sistema político y sus instituciones." (I Cumbre Iberoamericana, México, 1991).

Esta fue la Declaración de la primera Cumbre Iberoamericana, en el contexto del V Aniversario del Descubrimiento de América, y esa fue la motivación moral de un centenar de profesores americanos y españoles de participar, bajo mi dirección, en la macro encuesta escolar iberoamericana, aplicada a 43.816 escolares, de ellos 36.516 latinoamericanos, para conocer los valores y contravalores de nuestros adolescente y jóvenes para "saber para prever, prever para actuar". Y esto desde las escuelas, porque "NO nacemos racistas, ni dictadores, ni asesinos", "nos hacemos en el proceso social".

Pero tampoco "nacemos demócratas, solidarios y cumplidores de los derechos humanos", nos

hacemos demócratas y solidarios, luego debemos educar a niños, jóvenes y mayores en la ética de los derechos humanos universales. Esos horizontes axiológicos movieron la macroencuesta de 1993, pero también la de 2019.

Metodología de las encuestas escolares

En la encuesta escolar iberoamericana de 1993 participaron 43.816 escolares, de ellos 5-168 españoles, 2.132 portugueses y 36.516 latinoamericanos, siendo el número de encuestados el siguiente. Argentina (N=3.098), Bolivia (N=2.090), Brasil (N=4.065), Colombia (N=2.084), Costa Rica (N=2.160), Ecuador (N=2.049), El Salvador (N=1.229), Guatemala (N=1.545), Honduras (N=945), México (N=4.012), Nicaragua (N=878), Panamá (N=812), Paraguay (N=761), Perú (N=3.110), Puerto Rico (N=2.478), R. Dominicana (N=1.785), Uruguay (N=1.177), Venezuela (N=1.264). Cuba fue el único país que no participó, porque el gobierno requisó los cuestionarios.

En la encuesta de Valores de América 2019, participaron 11.322, con las siguientes muestras de países. México (N=5.135), Guatemala (N=933), El Salvador (N=590), Costa Rica (N=167), Colombia (N=1.364), Venezuela (N=745), Perú (N=174), Ecuador (N=1.242), Argentina (N=526), Puerto Rico (N=406), y de otros países americanos (N=40), como Nicaragua, República Dominicana, Chile, Uruguay, Paraguay, Panamá, Honduras, Bolivia. También se ha aplicado a Cuba (N=1.041) y a España (N=2.132).

El contenido del cuestionario de 2019 y de 1993 lleva algunas preguntas iguales, en torno al 80%. El tipo de muestra ha sido probabilísticamente estratificada en categorías de género, grupo de edad, nivel de estudios, zona de residencia y tipos de población. Con el nivel de confianza de 95,5%. La distribución de la muestra de la Encuesta de Valores de América de 2019 es la siguiente. Por género, mujer (56,3%), hombre (43,7%), por edad de 14 a 17 años (55,7%), de 14 a 25 (32,0%), más de 24 (12,3%). Por nivel de estudios secundarios (68,1%) y estudios universitarios (31,9%). Por tipos de Centros, Público (60,2%) Privado (39,8%).

Una finalidad significativa del presente artículo es ofrecer a los investigadores latinoamericanos estos resultados y herramientas metodológicas para que puedan hacer similares encuestas sobre estas relevantes temáticas en sus propios países con muestras representativas. Los resultados de la Encuesta Escolar Iberoamericana y todas mis publicaciones (Calvo Buezas 1997) pueden leerse en mi página web <https://www.inmigracionyracismo.es>. Investigar y luchar por causas solidarias.

El orden de exposición del presente ensayo será el siguiente: 1. Prejuicios y racismo contra los diferentes. 2. Hispanofobia e hispanofilia 3. Instituciones de mayor confianza: el caso de la escuela. 4. Cambio de valores (1993-2019): menos machismo y mayor permisividad sexual. 5. Religiosidad. ¿Los jóvenes de 2019 menos religiosos que en 1993? 6. Grado de felicidad en los jóvenes (1993-2019).

Prejuicios y antipatías a los diferentes

Los prejuicios frente a los otros pueden ser por varias razones, como la nacionalidad, la raza, la religión, el género y otras condiciones sociales o morales. Y la distancia social y el grado de rechazo a los diferentes tiene varios escalones desde el que no quiere relacionarnos con ellos, no querer casarnos, tenernos antipatía, echarlos de mi país o en el extremo llevarlos a los hornos crematorios. En nuestra encuesta escolar iberoamericana de 1993, sondeamos los recelos matrimoniales, proponiendo una serie de grupos etno-raciales y preguntando con **quiénes les molestaría casarse**, siendo los 4 grupos de mayor rechazo en el total de los 36.516, con los gitanos (les molestaría casarse con ellos/as al 43,6%), con los negros africanos (42,0%), con los moros-árabes (39,2%), con los judíos (38,5%).

En la encuesta de 2019, no indagamos los recelos pero sí indagamos otros indicadores similares de distancia social, proponiendo una serie de grupos diferentes, y rogando nos contestaran si *tenían antipatías* contra ellos. Y estos son los resultados en total de encuestados en 1991 (11.322) y en cada uno de los países, más los datos de la encuesta de España de 2019 (N=2476).

Tabla 1

Señala a todos los grupos que tú sientes ANTIPATIA

ENCUESTA IBEROAMERICANA DE VALORES 2019 Señala a todos los grupos que tú sientes ANTIPATIA Director: D. Tomás Calvo Buezas													
OPCIONES DE RESPUESTA	Total AL (N=11322)	España (N=2476)	México (N=5135)	Guatemala (N=933)	El Salvador (N=590)	Costa Rica (N=167)	Colombia (N=1364)	Venezuela (N=745)	Perú (N=174)	Ecuador (N=1242)	Argentina (N=526)	Puerto Rico (N=406)	Otros de AL (N=40)
Los machistas	63,3%	85,9%	61,3%	71,8%	51,0%	73,8%	63,4%	60,0%	69,9%	62,2%	76,5%	79,8%	38,7%
Los racistas	62,4%	83,2%	61,9%	65,5%	50,6%	70,2%	61,1%	51,4%	65,1%	63,0%	74,8%	86,5%	45,2%
Las Feministas radicales	36,1%	15,1%	38,5%	42,6%	19,9%	41,1%	30,8%	28,3%	47,3%	39,1%	31,8%	38,5%	38,7%
Drogadictos	29,4%	50,7%	31,3%	32,0%	27,8%	17,0%	25,3%	35,7%	28,1%	27,0%	26,6%	19,7%	29,0%
Las mujeres que abortan	26,4%	8,6%	25,8%	40,8%	34,1%	14,2%	30,1%	25,6%	16,4%	23,7%	14,7%	10,7%	16,1%
Los comunistas	13,0%	24,8%	8,5%	14,3%	9,0%	19,9%	12,0%	35,6%	17,1%	17,5%	17,3%	10,7%	9,7%
Curas	10,7%	27,7%	10,3%	12,6%	6,1%	27,0%	6,3%	7,3%	6,2%	11,9%	30,6%	9,3%	12,9%
Los homosexuales	10,2%	7,2%	10,6%	15,3%	15,7%	5,7%	9,4%	7,5%	4,8%	9,3%	5,9%	4,5%	9,7%
Los musulmanes	9,1%	15,0%	9,9%	8,0%	10,1%	5,7%	7,9%	15,2%	6,8%	7,3%	6,7%	3,9%	0,0%
Los españoles	8,4%	(No se preguntó)	10,0%	7,1%	17,7%	5,0%	8,2%	2,6%	2,1%	5,9%	5,7%	5,1%	6,5%
Los norteamericanos	7,8%	7,3%	9,9%	6,8%	9,4%	9,9%	4,8%	3,1%	2,1%	3,4%	9,3%	12,9%	16,1%
Los judíos	6,8%	9,0%	8,4%	4,9%	9,4%	5,7%	5,9%	6,1%	2,7%	4,3%	4,5%	3,4%	9,7%
Rusos	4,8%	9,2%	5,2%	4,2%	9,6%	1,4%	3,9%	6,0%	0,7%	3,1%	4,3%	2,2%	9,7%
Los europeos	4,0%	(No se preguntó)	4,4%	2,6%	9,6%	3,5%	3,9%	3,3%	1,4%	2,5%	3,8%	2,2%	3,2%
Los que son de otro color distinto al mío	3,3%	5,3%	4,3%	3,2%	5,2%	3,5%	2,5%	1,6%	0,0%	1,3%	2,4%	2,0%	6,5%
Los indios de américa	2,5%	(No se preguntó)	2,7%	1,8%	5,2%	3,5%	1,8%	2,7%	0,7%	1,4%	3,3%	1,1%	3,2%
Otros grupos	9,3%	(No se preguntó)	7,4%	10,6%	5,0%	22,7%	7,6%	15,5%	13,0%	7,4%	21,6%	16,9%	19,4%

Fuente: Elaboración Propia

A la respuesta de ante qué colectivos sienten antipatías, en el total de encuestados americanos, los machistas (un 63,3%) son los que presentan un mayor rechazo, seguido de los racistas (62,4%) y menos acusadamente hacia las feministas radicales (36,1%).

Índices de antipatías en 2019 por países

La realización de estos índices se ha extraído a partir de la suma total de los porcentajes de la antipatía mostrada en la muestra Latinoamérica (N=11.322) hacia estos colectivos (53%), dividida entre la cantidad de los colectivos antes mencionados, cuyo resultado se establece en un 44,4% sobre un total de antipatía hacia los diferentes. También incluimos los datos de España, y de 5 países americanos con muestras más representativas.

Tabla 2

Comparativa antipatías América Latina y España de 2019

ENCUESTA IBEROAMERICANA DE VALORES 2019 ÍNDICE I: ANTIPATÍAS A LOS DIFERENTES 2019 <i>Comparativa antipatías América Latina y España de 2019</i> Director: Dr. Tomás Calvo Buezas							
INDICADORES	ESPAÑA (N=2.476)	AMERICA LATINA (N=11.322)	MÉXICO (N=5.135)	COLOMBIA (N=1.364)	VENEZUELA (N= 745)	ECUADOR (N= 1.242)	PUERTO RICO (N= 406)
1.Españoles	-	7,7%	9,2%	7,6%	2,4%	5,3%	4,4%
2.Norteamericanos	7,3%	7,1%	9,2%	4,5%	3,0%	3,1%	11,3%
3.Otros latinos	7,6%	4,1%	4,8%	3,9%	2,1%	2,6%	2,5%
4.Los europeos	-	3,7%	4,1%	3,6%	3,1%	2,3%	2,0%
5.Rusos	9,2%	4,3%	4,8%	3,6%	5,6%	2,8%	2,0%
6.Los que son de otro color distinto al mío	5,3%	3,0%	4,0%	2,3%	1,5%	1,2%	1,7%
7. Judíos	9%	2,3%	2,5%	1,7%	2,6%	1,3%	1,0%
8.Los musulmanes	15%	6,2%	7,8%	5,5%	5,8%	3,9%	3,0%
TOTAL	53,4%	44,4%	53,0%	38,3%	37,9%	27,8%	30,3%
ÍNDICE Antipatías a los diferentes	8,9%	5,6%	6,6%	4,8%	4,7%	3,5%	3,8%

Fuente: Elaboración Propia

En España observamos un índice de antipatía hacia colectivos diferentes es del 8,9%, siendo mayor que en América Latina (5,6%). Por países latinoamericanos aquí señalados, vemos que lo encabeza México (6,6%), le sigue Colombia (4,8%), Venezuela (4,7%), Puerto Rico (3,8%) y, por último, se sitúa Ecuador (3,5%).

En la macroencuesta americana de 1993 (N=36.516) preguntamos contra “qué grupos ellos tenían prejuicios”, siendo los más señalados los protestantes (27,0%), los gitanos (26,2%), los judíos (20,9%), los norteamericanos (18,6%), los españoles (16,8%), los negros (15,1%), los indios de América (13,4%). En Colombia en 1993 confesaron sus prejuicios contra los norteamericanos un 28,2%, contra los protestones un 27,5%, contra los moros-árabes un 25,2%, contra los gitanos un 23,3%, contra los españoles un 17,6%, contra los negros un 17,5% y contra los indios un 14,2%.

También preguntamos en 1993, pero no en 2019, “a quienes echarías de tú país”, siendo los grupos objeto del mayor racismo militante en la encuesta americana (N=36.516) “echarían a los gitanos” (un 26,7%), a los judíos (23,8%), a los moros-árabes (21,6%), asiáticos (17,1%), negros de África (16,3%), a los norteamericanos (15,1%), a los españoles (un 13,2%), a los indios americanos (12,7%). (Calvo Buezas 2015)

Hispanofobia e hispanofilia. Amores y desamores entre hermanos

En este apartado analizamos las imágenes negativas y positivas sobre las relaciones entre los diversos países americanos y España. Concretamente también sondeamos en las opiniones en torno a los dos V Centenarios, que han tenido gran resonancia mediática, como fueron los 500 años del Descubrimiento de América en 1492 y los 500 años de la llegada y conquista de México por Cortés (1521-2.021). Los sentimientos de los miles de encuestados americanos nos muestran, a la vez, algo más de mitad condena de la conquista española, a la vez que la gran mayoría que resaltan y aprecian los lazos y cosas buenas que a la colonización dejó en América, como la lengua, la religión, el mestizaje.

¿Genocidio o civilización? En primer lugar, formulamos en la encuesta de 2019 una evaluación global sobre la imagen final más prevalente sobre la conquista y colonización española, si la valora más bien como un genocidio o como una obra civilizadora, siendo estos los resultados por países.

Tabla 3

En relación a la etapa colonial ¿Cuál es tu valoración de la conquista y colonización española?

ENCUESTA IBEROAMERICANA DE VALORES 2019														
<i>En relación a la etapa colonial ¿Cuál es tu valoración de la conquista y colonización española?</i>														
<i>Director: D. Tomás Calvo Buezas</i>														
OPCIONES DE RESPUESTA	Total A.L (N=11322)	España (N=2476)	México (N=5135)	Guatemala (N=933)	El Salvador (N=590)	Costa Rica (N=167)	Colombia (N=1364)	Venezuela (N=745)	Perú (N=174)	Ecuador (N=1242)	Argentina (N=526)	Puerto Rico (N=406)	Otros de AL (N=40)	Cuba (N=1041)
Fue una GRAN OBRA CIVILIZADORA	33,2%	38,2%	41,0%	16,6%	31,7%	11,4%	33,2%	47,5%	28,1%	20,3%	19,1%	7,1%	40,5%	44,4%
Fue un GENOCIDIO Y MATANZA DE INDIOS	66,8%	61,8%	59,0%	83,4%	68,3%	88,6%	66,8%	52,5%	71,9%	79,7%	80,9%	92,9%	59,5%	55,6%

Fuente: Elaboración Propia

En respuesta a ¿cuál es tu valoración de la conquista y colonización española? la mayoría de los encuestados identificó la misma como un genocidio y matanza de indios (66,8%) y tan solo un 33,2% vio la colonización como una gran obra civilizadora.

En la macroencuesta escolar iberoamericana de 1993 (N= 43.816, incluyendo a España con 5.168 encuestados y a Portugal con 2.132 escolares), hicimos esta misma pregunta y formulación, la opción mayoritaria fue también la del “genocidio” en América (63,2%) y en España (49,2%), contrastando con Portugal (N=2.132), que en todas estas cuestiones muestra una muy notable autoestima de su colonización, como lo muestra el que solo un minoritario 29,1% eligió la valoración de “genocidio” frente al mayoritario 69,5% de portugueses que eligieron que fue “una gran obra

civilizadora”. (Roca 2016)

Si hacemos la valoración de la conquista y colonización con 4 opciones, comprobamos que esa radicalidad binaria de “genocidio/civilización” puede ser inadecuada para encerrar en dos sintagmas verbales los millones de hechos y actores de 300 años de historia en común. Por eso formulamos la cuestión con cuatro opciones. Dos extremas (“todo fue bueno/todo fue malo”) y dos intermedias “hubo de todo”, (pero más malo que bueno/o más bueno que malo).

Más de la mitad de encuestados piensan que hubo de todo un poco, pero hubo más malo que bueno (53,9%). Una minoría, pero significativa son también los que piensan que Hubo de todo un poco, pero hubo más bueno que malo (34,3%). Las posiciones extremas de la leyenda rosa (“todo fue bueno” 4,3%) y de la leyenda negra (“todo fue malo, 7,4%) fueron escasas.

En la macroencuesta escolar iberoamericana de 1993 (N= 43.816), también en la muestra americana (N=36.516) la opción mayoritaria fue la que hubo de todo, pero más malo que bueno (53,3%), superior al porcentaje de que hubo más bueno que malo (25,4%), siendo también menores las opciones extremas de que todo fue malo (13,2%) y todo fue bueno (5,5%). En España también fue mayoritaria, la respuesta de que hubo de todo, pero más malo que bueno (45,7%), contrastando una vez más con Portugal, cuya mayoritaria respuesta es que hubo de todo, pero más bueno que malo (58,6%).

Índice comparativo de imágenes negativas sobre la conquista y colonización española

Si construimos un índice agrupando todas las contestaciones críticas de la encuesta de 2019, tendríamos estos resultados.

Tabla 4

Variaciones antipatías Comparativa conquista y colonización América Latina y España de 2019

ENCUESTA IBEROAMERICANA DE VALORES 2019							
ÍNDICE IMÁGENES NEGATIVAS DE LA CONQUISTA Y COLONIZACION							
<i>Variaciones antipatías Comparativa conquista y colonización América Latina y España de 2019</i>							
<i>Director: Dr. Tomás Calvo Buezas</i>							
INDICADORES	ESPAÑA (N=2.476)	AMERICA LATINA (N=11.322)	MÉXICO (N=5.135)	COLOMBIA (N=1.364)	VENEZUELA (N= 745)	ECUADOR (N= 1.242)	PUERTO RICO (N= 406)
1.Fue un genocidio y matanza de indios	59,9%	66,8%	59,0%	66,8%	52,5%	79,7%	92,9%
2. Todo fue malo; no hicieron nada bueno.	6,9%	7,4%	7,1%	5,7%	6,2%	7%	9,2%
3.Hubo más malo que bueno	50%	53,9%	48,4%	58,2%	34,1%	61,8%	75,9%
4.Nada, ninguna cosa les agradezco	8,6%	4,3%	4,5%	2,9%	5,9%	3,7%	4,9%
5. Ninguno de estos grupos hizo nada bueno	25,6%	22,8%	19,8%	17,5%	16,5%	26,2%	45,7%
6. A ningún español admiro	37%	19,8%	18%	14,3%	20,5%	19,6%	42,4%
7.Es una historia verdadera la matanza de indios.	71,5%	83,4%	78%	89,1%	80,2%	91,2%	96,8%
8. No debe conmemorarse nada	49,3%	47,7%	41,2%	46,2%	36,5%	59,4%	72,1%

9. A ninguno fueron unos genocidas	45,6%	45,1%	41,7%	36,7%	49,2%	49,7%	68,4%
TOTAL	354,4%	351,2%	317,7%	337,4%	301,6%	398,3%	508,3%
ÍNDICE Imágenes negativas de la conquista y colonización	39,4%	39%	35,3%	37,5%	33,5%	44,3%	56,5%

Fuente: Elaboración Propia

América Latina (N=11.322) presenta un índice de imagen negativa con respecto a la conquista española del 39%, mientras que en España (N=2.472) presenta una imagen negativa prácticamente similar del 39,4%. Si miramos a los países latinoamericanos, vemos que a la cabeza se sitúa Puerto Rico (56,5%,) seguidos por Ecuador (44,3%), Colombia (37,5%), México (35,3%) y Venezuela (33,5 %).

Lazos fraternales entre España y América

Quien se fijara únicamente en las imágenes negativas contra España que rezuman los anteriores datos, desconocería otros sentimientos profundos y cariñosos que los hispanoamericanos tienen a los españoles actuales. He residido cinco años en Colombia, Venezuela y México (1962-1967) y cinco años en los Estados Unidos (1972-1975) trabajando y conviviendo con latinoamericanos, habiendo dado además conferencias en todos los países de América Latina. He recibido el respeto y formalidad verbal que los latinoamericanos tienen frente a todos los extranjeros (que contrasta con la “mala educación verbal” de los españoles), pero además me han regalado su hospitalidad generosa y su amistad sincera.

Por otra parte estoy casado con una mujer mexicana, por mis hijos corre sangre extremeña y llevan dos nombres, uno de ellos en Nahuatl (Tonantzin, Xóchitl y Quetzalcóatl). Por supuesto he comprobado – alguna vez sufrido un poco- esas imágenes y opiniones negativas, transmitidas principalmente por el relato oficial en la escuela, pero he disfrutado mucho más con su cariño, advirtiéndome que existen a la vez las dos imágenes, y con unos tragos siempre los “chapetones” y “gachupines, hijos de la chingada”, finalizando con un abrazote a la “madre patria”. Todos estos sentimientos e imágenes conviven a la vez en el corazón y en la mente de muchos americanos. (Calvo Buezas, 1990)

Y esto se refleja muy bien en nuestras encuestas americanas, si de las imágenes negativas, pasamos a preguntar cuáles fueron las cosas positivas que dejaron los españoles.

Tabla 5

Acerca de las posibles cosas buenas que dejaron a los americanos los españoles; Elija dos que usted valora más de la herencia española

ENCUESTA IBEROAMERICANA DE VALORES 2019													
<i>Acerca de las posibles cosas buenas que dejaron a los americanos los españoles; Elija dos que usted valora más de la herencia española</i>													
<i>Director: D. Tomás Calvo Buezas</i>													
OPCIONES DE RESPUESTA	<i>Total A.L.</i> (N=11322)	<i>España</i> (N=2476)	<i>México</i> (N=5135)	<i>Guatemala</i> (N=933)	<i>El Salvador</i> (N=590)	<i>Costa Rica</i> (N=167)	<i>Colombia</i> (N=1364)	<i>Venezuela</i> (N=745)	<i>Perú</i> (N=174)	<i>Ecuador</i> (N=1242)	<i>Argentina</i> (N=526)	<i>Puerto Rico</i> (N=406)	<i>Otros de AL</i> (N=40)

La Lengua CASTELLANA	44,3%	40,8%	36,7%	44,8%	46,0%	37,8%	64,6%	51,0%	45,8%	50,1%	45,0%	40,6%	46,2%
La religión cristiana	19,3%	11,3%	14,1%	31,9%	35,1%	11,9%	21,3%	29,3%	26,1%	20,9%	10,0%	14,9%	42,3%
El mestizaje DE SANGRE	17,4%	17,4%	16,8%	14,0%	17,9%	20,0%	20,2%	19,3%	15,5%	15,7%	12,0%	30,3%	7,7%

Fuente: Elaboración Propia

Y si preguntamos por los vínculos que más nos unen, se repite en primera opción la lengua (48,7%), seguidos de la misma religión (30,8%), una historia común (27,6%), el mestizaje (27,4%), las costumbres (16,5%) y el carácter (8,2%), existiendo un 9,2% que afirma “que nada nos une, no me siento unido a los españoles”.

La conclusión final es agrí dulce y ambivalente, por una parte se resalta y crece el reconocimiento de vínculos comunes, como la lengua, el mestizaje, la religión, los inventos o los monumentos coloniales, por otra parte y a la vez esculpidas en granito imborrable las imágenes negativas de la conquista, sintetizadas en el sintagma de genocidio-matanza de indios-esclavitud-ansia de oro. En consecuencia, la leyenda negra sigue cabalgando y la hispanofobia con su discurso de odio siguen latiendo en el corazón y la mente de muchos hermanos hispanoamericanos, pero también en muchos jóvenes españoles.

Instituciones de mayor confianza: el caso de la escuela

Ahora sondeamos a nuestros encuestados por las dos instituciones, en que tienen mayor confianza, brillando como estrella guía en la vida, la familia, tanto en los países, capitalistas como socialistas, sea Colombia, México, España, Venezuela o Cuba.

Advertimos al lector que, en esta pregunta y contestaciones, los porcentajes son los de aquellos que eligieron entre las “dos instituciones de su mayor confianza” entre la lista de instituciones ofrecidas. En consecuencia, no quiere decir que no se confiara en otras instituciones no elegidas entre las dos preferentes de mayor confianza.

Tabla 6

Instituciones de mayor confianza, Elija DOS opciones

ENCUESTA IBEROAMERICANA DE VALORES 2019														
<i>Instituciones de mayor confianza, Elija DOS opciones</i>														
<i>Director: D. Tomás Calvo Buezas</i>														
OPCIONES DE RESPUESTA	Total AL (N=11322)	España (N=2476)	México (N=5135)	Guatemala (N=933)	El Salvador (N=590)	Costa Rica (N=167)	Colombia (N=1364)	Venezuela (N=745)	Perú (N=174)	Ecuador (N=1242)	Argentina (N=526)	Puerto Rico (N=406)	Otros de AL (N=40)	Cuba (N=1041)
Las instituciones educativas	42,2%	32,4%	42,6%	35,3%	39,9%	48,9%	53,0%	28,7%	47,8%	45,7%	35,1%	36,5%	34,6%	15,7%
Las instituciones religiosas	12,8%	4,9%	9,3%	26,3%	19,3%	6,8%	16,7%	18,7%	14,9%	12,0%	5,2%	8,7%	11,5%	17,4%
Los medios de comunicación	5,7%	3,8%	6,4%	4,8%	3,1%	3,0%	3,6%	7,5%	8,2%	6,5%	3,6%	4,9%	3,8%	17,0%
La familia	69,2%	71,8%	70,4%	68,6%	69,4%	66,9%	69,7%	50,9%	71,6%	73,8%	75,1%	67,8%	50,0%	59,1%
Los amigos	31,2%	55,2%	32,6%	31,6%	27,3%	29,3%	23,8%	38,3%	20,1%	20,0%	58,2%	38,6%	19,2%	31,5%
Las instituciones gubernamentales	3,0%	4,0%	3,1%	2,3%	2,0%	8,3%	2,2%	4,8%	5,2%	2,9%	1,8%	1,2%	11,5%	14,5%

El Ejército y la policía	4,2%	8,0%	5,8%	2,1%	2,2%	0,8%	2,4%	2,5%	3,0%	3,3%	3,6%	2,9%	15,4%	0,9%
(En ninguna institución tengo confianza.)	7,0%	8,2%	5,7%	9,7%	7,9%	11,3%	6,3%	12,6%	8,2%	5,7%	5,5%	12,2%	7,7%	9,8%

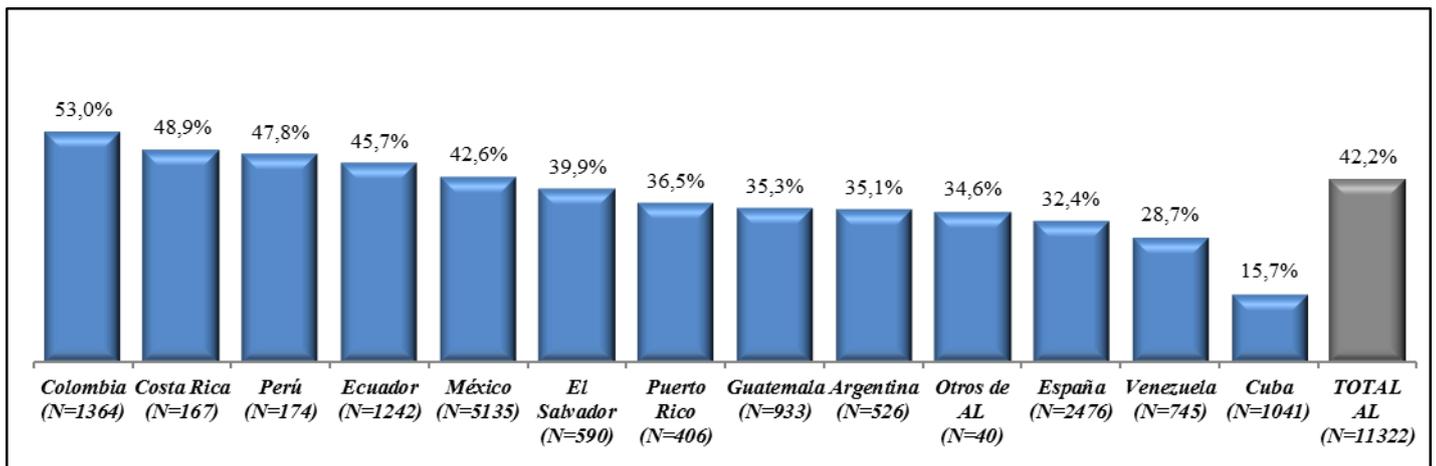
Fuente: Elaboración Propia

A la pregunta sobre las instituciones de mayor confianza más de la mitad de los encuestados señala la familia (69,2%), seguido por las instituciones educativas (42,2%) y las instituciones religiosas (12,8%). La familia es, sin duda, la institución en la que más gente confía en Latinoamérica con un 69,2% de media, sin contar con Cuba. En general, los países tienen porcentajes de confianza similares, pero si nos fijamos en el gráfico vemos que Venezuela (50,9%) y Cuba (59,1%) presentan un porcentaje inferior de confianza respecto al resto de países. En cambio, Argentina (75,1%), Ecuador (73,8%), Perú (71,6%) y México (70,4%) se posicionan más a favor de la familia. España también presenta un porcentaje alto en relación a la confianza con la familia, con 71,8%.

Y ahora veamos en una gráfica los porcentajes por países de los que eligieron las instituciones educativas entre las dos de mayor confianza.

Figura 1

Instituciones de mayor confianza, Elija DOS opciones: Las instituciones educativas



Fuente: Elaboración Propia

En este gráfico podemos volver a ver la diferencia de opiniones entre Cuba y el resto de los países latinoamericanos. Mientras que los jóvenes latinoamericanos muestran una mayor confianza en las instituciones educativas, con un 42,2% de media, en Cuba, sólo el 15,7% de su población ha mostrado interés, lo cual nos muestra el recelo ante un solo sistema educativo oficial, sin libertad de enseñanza, dentro de un régimen dictatorial.

Los países que más apoyan la educación son Colombia (53%), Costa Rica (48,9%), Perú (47,8%) y Ecuador (45,7%). Venezuela también presenta un porcentaje bajo con relación al resto de países (28,7%). España presenta una confianza en la educación de 32,4%, un 10% menos que la media latinoamericana (42,2%). No observamos una confianza relevante en las instituciones religiosas, no

superando el 13% de confianza general en los latinoamericanos. Algunos países presentan porcentajes más altos como Guatemala (26,3%), El Salvador (19,3%), Venezuela (18,7%) y Colombia (16,7%).

En Cuba este porcentaje también se encuentra por encima de la media, siendo el 17,4% de los cubanos los que confían en estas instituciones, lo cual es un signo muy significativo, dado el carácter comunista del régimen, que intentó aniquilar las religiones en un principio con un ateísmo militante, particularmente a través de la enseñanza única pública. En cambio, Argentina y Costa Rica muestran una confianza muy baja en esta institución, con 5,2% y 6,8% respectivamente. La opción de ninguna de estas instituciones merece mi confianza era menor en América Latina (29%) que en España (44,1%) para el año 1993. Ya en el año 2019, observamos una fuerte reducción en América Latina 6,1% y España 8,2%. Hablamos de un 22,9% y 35,9%,

Instituciones donde has aprendido las cosas más importantes para la vida

Además de preguntar por las instituciones de mayor confianza, sondeamos otra cuestión relacionada con lo anterior ¿Cuál son las dos instituciones en que has aprendido las cosas más importantes para la vida?

Tabla 7

¿Dónde aprendiste las cosas más importantes de tu vida? Elija DOS opciones.

ENCUESTA IBEROAMERICANA DE VALORES 2019														
<i>¿Dónde aprendiste las cosas más importantes de tu vida? Elija DOS opciones</i>														
<i>Director: D. Tomás Calvo Buezas</i>														
OPCIONES DE RESPUESTA	Total AL (N=11322)	España (N=2476)	México (N=5135)	Guatemala (N=933)	El Salvador (N=590)	Costa Rica (N=167)	Colombia (N=1364)	Venezuela (N=745)	Perú (N=174)	Ecuador (N=1242)	Argentina (N=526)	Puerto Rico (N=406)	Otros de AL (N=40)	Cuba (N=1041)
En la prensa, radio, televisión	10,5%	13,4%	9,6%	10,7%	5,7%	8,3%	13,4%	14,6%	17,8%	12,0%	7,8%	7,8%	3,8%	15,0%
Con mis amigos	15,4%	38,0%	15,7%	12,5%	11,7%	15,0%	12,4%	23,8%	16,3%	11,4%	23,5%	19,8%	11,5%	31,6%
En mi práctica religiosa	13,8%	5,7%	8,6%	31,0%	30,1%	15,8%	19,5%	15,2%	17,0%	12,4%	8,1%	10,5%	7,7%	14,1%
En la escuela	57,6%	51,4%	62,0%	50,5%	52,1%	42,9%	66,3%	34,2%	58,5%	52,0%	61,9%	57,8%	53,8%	36,8%
En la familia	68,3%	67,2%	68,1%	74,7%	75,2%	69,9%	72,4%	56,6%	70,4%	69,1%	70,0%	52,6%	46,2%	56,4%
En las organizaciones políticas y de masas	3,0%	6,2%	2,6%	3,6%	1,4%	9,0%	2,7%	3,4%	1,5%	3,0%	6,5%	4,1%	7,7%	12,4%
En internet	21,8%	29,5%	21,9%	19,2%	10,2%	30,8%	20,2%	27,0%	16,3%	20,2%	27,9%	34,3%	19,2%	13,7%
En ningún sitio me han enseñado nada	1,0%	1,7%	1,0%	0,8%	1,2%		0,9%	2,8%		0,5%	0,8%	0,3%		3,8%

importante para mi vida)														
En otro lugar	4,7%	5,3%	4,4%	6,0%	2,0%	24,1%	4,4%	3,9%	5,2%	3,2%	6,0%	7,3%	7,7%	0,4%

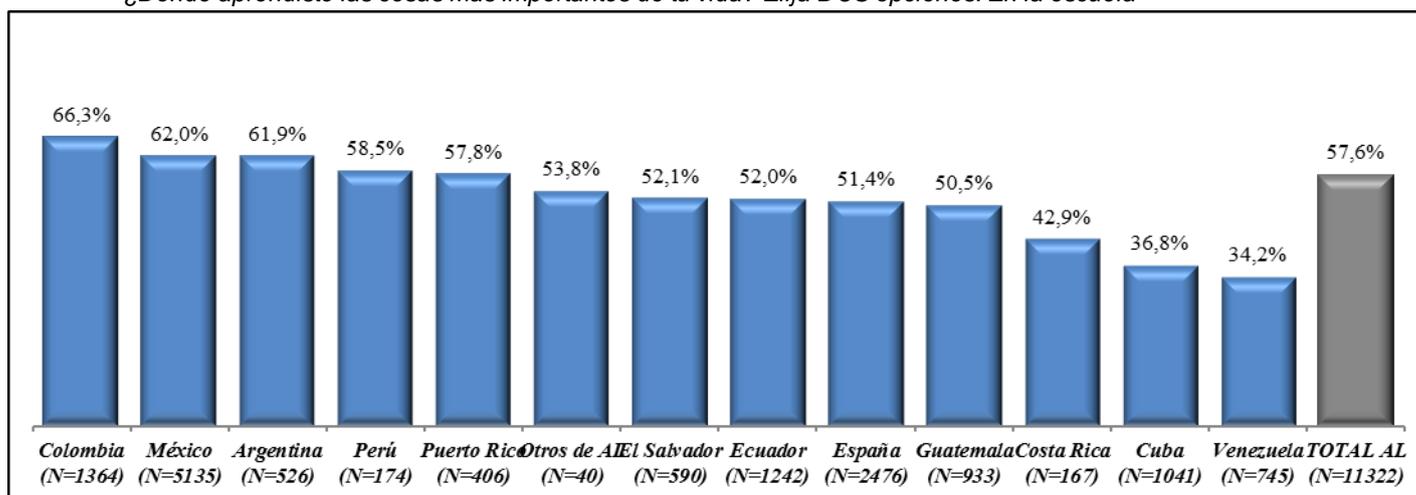
Fuente: Elaboración Propia

A la pregunta sobre dónde aprendiste las cosas más importantes de tu vida más de la mitad de los encuestados oscila entre la familia (68,3%) y la escuela (57,6%). Otras opciones de respuestas menos destacadas son internet (21,8%), los amigos (15,4%) y la práctica religiosa (13,8%). La familia es considerada como la mayor fuente de aprendizaje dentro de las vidas de los latinoamericanos, el 68,3% de la población ha incluido la familia dentro de los dos lugares elegidos. Sigue una línea similar la población española, considerando el 67,2% de su población la importancia de la institución familiar.

El Salvador es el país que más reconoce la familia como relevante en su educación, así lo piensa el 75,2% de su población. Guatemala (74,7%), Colombia (72,4%), Perú (70,4%) y Argentina (70%) también reconocen mayoritariamente la importancia de la familia en su aprendizaje. Sin embargo, este porcentaje desciende en países como Puerto Rico (52,6%), Cuba (56,4%) y Venezuela (56,6%).

Figura 2

¿Dónde aprendiste las cosas más importantes de tu vida? Elija DOS opciones: En la escuela



Fuente: Elaboración Propia

La escuela es la segunda opción escogida por la población latinoamericana como referencia en su enseñanza, con un 57,6% de su población total, sólo le supera la familia (68,3%). Los españoles sitúan la escuela algo por debajo de los latinoamericanos (51,4%). Presentan valores altos por encima de la media, destacando Colombia (66,3%), México (62%) y Argentina (61,9%). Sólo nos encontramos con tres países que se sitúan por debajo de la media. Los venezolanos son los que menos importancia presentan por la escuela, muy seguido por Cuba, sólo lo han escogido el 34,2% y el 36,8% de la población respectivamente. Costa Rica también se encuentra por debajo (42,9%).

La práctica religiosa es la quinta institución en la que los latinoamericanos consideran haber aprendido cosas importantes para su vida, después de la familia (68,3%), la escuela (57,6%), internet

(21,8%) y los amigos (15,4%). La población latinoamericana considera con un 13,8% que la práctica religiosa supone a sus vidas una fuente importante de conocimiento. Vemos nuevamente las diferencias que presenta con España, considerando solo el 5,7% de estos la importancia de la religión en sus vidas).

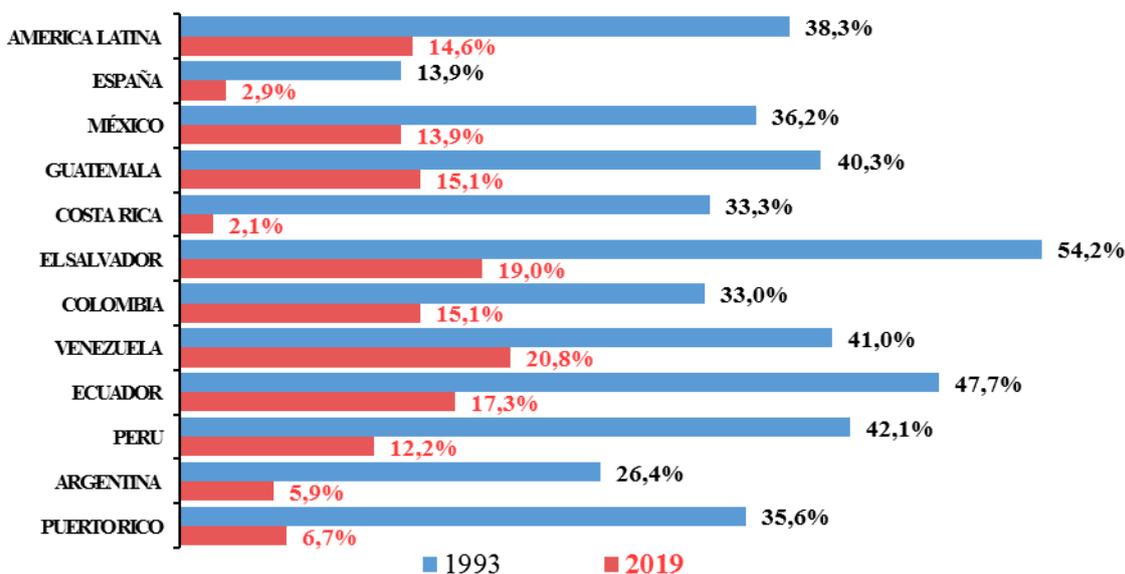
Por un lado, Guatemala y El Salvador tienen un mayor sector de la población que considera que la religión influye muy positivamente en ellos, con un 31% y un 30,1% de su población, precisamente en dos países, donde están más implantadas las iglesias evangélicas, que tienen muchos y fieles seguidores entre la juventud, que es el sector de nuestros encuestados.

Cambio de valores (1993-2019): menos machismo, más permisividad sexual, menos religiosidad

Veamos ahora la evolución de ciertos valores, como la igualdad de género, la moral sexual y la religiosidad. Desciende el machismo, crece la igualdad de género. A la pregunta si se estaba más bien de acuerdo o más bien en desacuerdo con la proposición “de que en la familia el hombre manda y la mujer obedece” en la muestra americana de 1993, un 38,3% respondió estar de acuerdo con esa proposición machista, reduciéndose a un 14,4% en 2019. En el caso de Colombia se redujo de un 33,0% en 1993 a un 15,1% en 2019, y así en todos los demás países, como puede verse en la gráfica siguiente.

Figura 3

Encuesta latinoamericana de valores 1993-2019, machismo



Fuente: Elaboración Propia

El machismo está afortunadamente en baja, creciendo el valor de la igualdad entre hombres y mujeres, lo cual es una buena noticia y acontece en todos los países, aunque haya diferencias en esta evolución, como lo muestra la gráfica siguiente.

Moral sexual. Crece la permisividad sexual

En la encuesta de 2019, presentamos seis proposiciones sobre moral sexual preguntando si se estaba más bien de acuerdo o más bien en desacuerdo con cada una de ellas, en la forma condenatoria de infidelidades conyugales, divorcio, aborto y relaciones prematrimoniales. A los que contestaron “no estar de acuerdo con esa proposición”, lo denominamos “permisividad sexual” y a los que contestaron estar de acuerdo con su condena, lo denominamos como algunos sociólogos han llamado “resistencia ética”, como defensores de la moral tradicional (Elzo y Silvestre 2010).

Tabla 8

Comparativa Permisividad Sexual en España y América Latina 2019. % de los que contestaron “Estar en DESACUERDO con las proposiciones de condena de las relaciones prematrimoniales, del divorcio, del aborto y de las infidelidades conyugales (igual a permisividad)”

ENCUESTA IBEROAMERICANA DE VALORES 2019 ÍNDICE: PERMISIVIDAD SEXUAL Comparativa Permisividad Sexual en España y América Latina 2019 % de los que contestaron “Estar en DESACUERDO con las proposiciones de condena de las relaciones prematrimoniales, del divorcio, del aborto y de las infidelidades conyugales (igual a permisividad)” Director: Dr. Tomás Calvo Buezas							
INDICADORES % de los que contestaron “Estar en desacuerdo con las siguientes proposiciones”	ESPAÑA (N=2.476)	AMÉRICA LATINA (N=11.322)	MÉXICO (N=5.135)	COLOMBIA (N=1.364)	VENEZUELA (N= 745)	ECUADOR (N= 1.242)	PUERTO RICO (N= 406)
1. Las mujeres deben ser fieles a sus maridos, aunque ellos anden con otras mujeres. EN DESACUERDO	95,5%	87,2%	88,2%	85,8%	83%	84,7%	94,4%
2. Los novios, no deben tener relaciones sexuales prematrimoniales	90,2%	63%	66,4%	61%	68,8%	60,1%	86,2%
3. Los esposos, si tienen niños pequeños, no deben divorciarse	86%	74,2%	73,4%	73,8%	74,5%	77,2%	88,2%
4. El aborto es condenable y no permitido a una buena mujer	89,7%	64,1%	66,2%	59,7%	58,6%	65,5%	85,8%
5. El tener aventuras es siempre condenable en la ESPOSA	86,2%	73,6%	75,7%	71,9%	62,5%	71,3%	77,2%
6. El tener aventuras amorosas es siempre condenable en el ESPOSO	85,5%	72,2%	75%	68,6%	61,6%	68,5%	80,7%
Total	533,1%	434,3%	444,9%	420,8%	409%	427,3%	512,5%
Índice Permisividad sexual	88,9%	72,4%	74,2%	70,1%	68,2%	71,2%	85,4%

Fuente: Elaboración Propia

Mostramos la comparativa de permisividad sexual entre 1993 y 2019 en el total de América Latina, DE México y de España.

Tabla 9

Comparativa de permisividad sexual entre el total de América Latina, México y España de 1993-2019. % de los que contestaron “Estar en DESACUERDO con las proposiciones de condena de las relaciones prematrimoniales, del divorcio, del aborto y de las infidelidades conyugales (igual a permisividad)”

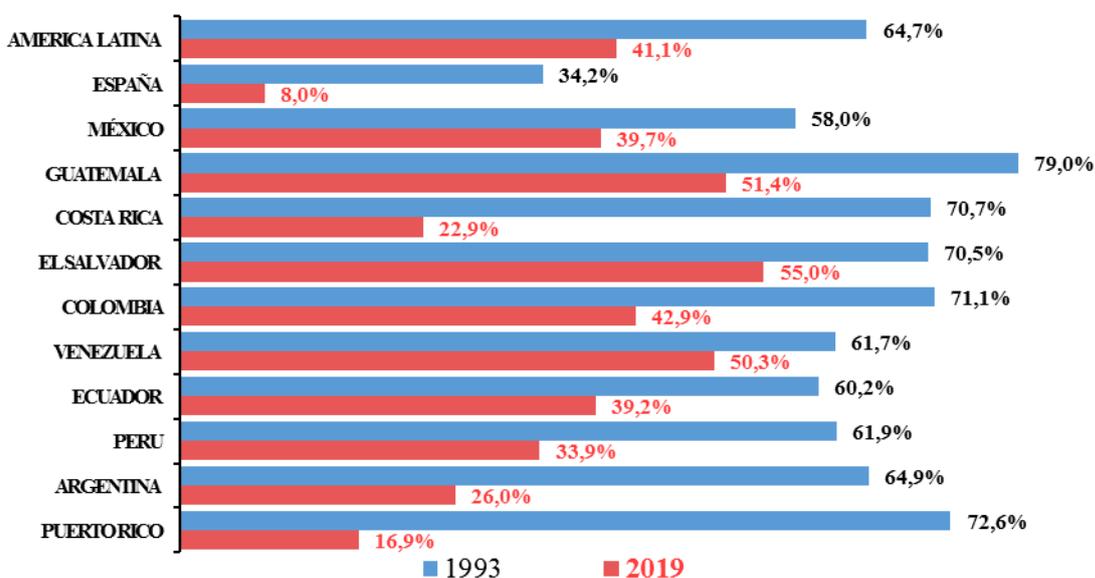
ENCUESTA IBEROAMERICANA DE VALORES 1993-2019 ÍNDICE PERMISIVIDAD SEXUAL 1993-2019 Comparativa de permisividad sexual entre el total de América Latina, México y España de 1993-2019 % de los que contestaron “Estar en DESACUERDO con las proposiciones de condena de las relaciones prematrimoniales, del divorcio, del aborto y de las infidelidades conyugales (igual a permisividad)” Director: Dr. Tomás Calvo Buezas						
INDICADORES % de los que contestaron “Estar en desacuerdo con las siguientes proposiciones”	AMERICA LATINA 1993 (N=36.516)	MÉXICO 1993 (N=4.012)	ESPAÑA 1993 (N=5.168)	AMERICA LATINA 2019 (N=11.322)	MÉXICO 2019 (N=5.135)	ESPAÑA 2019 (N=2.476)
1.Permisividad ante las relaciones prematrimoniales	46%	36,4%	72%	63,0%	66,4%	90,2%
2.Permisividad ante el divorcio	45,3%	43,5%	55,8%	74,2%	73,4%	86%
3.Permisividad ante aborto	30,2%	35,8%	60%	64,1%	66,2%	89,7%
4.Permisividad ante el adulterio de la esposa	31,4%	32,1%	43,2%	73,6%	75,7%	86,2%
5.Permisividad ante el adulterio del esposo	33,5%	33,8%	43,7%	72,2%	75,0%	85,5%
TOTAL	186,4%	181,6%	274,7%	347,1%	356,7%	437,6%
ÍNDICE Permisividad sexual	37,3%	36,3%	54,9%	69,4%	71,3%	87,5%

Fuente: Elaboración Propia

Elijamos dos tablas que nos manifiestan el descenso de condena entre 1993 y 2019 del aborto y de la infidelidad conyugal de la esposa, que nos confirma el ascenso y mayor permisividad sexual ante el aborto y la infidelidad femenina en 2019.

Figura 4.

El aborto es condenable y no permitido a una buena mujer. (Decrece el porcentaje de los que condenan el aborto, creciendo los permisivos)



Fuente: Elaboración Propia

Es evidente el gran impacto en América Latina y en España del creciente proceso de secularización, descristianización, relativismo moral, influencia de la pornografía y de las redes sociales, que socaba los fundamentos de la moral tradicional represiva, arrinconada y menos-apreciada por el triunfo de una moral “indolora”, no punitiva, complaciente, relativista, nihilista, hedonista e individualista. Desde otra óptica axiológica, estos cambios en la moral sexual pueden evaluarse como positivos y progresistas, porque nos manifiestan el avance de los derechos y de la liberación de la mujer, de la igualdad de género, del final de la “opresión” represiva religiosas, y del triunfo de la libertad individual en el disfrute del placer de sus cuerpos.

¿Los jóvenes de 2019 menos religiosos que en 1993? Un proceso creciente de secularización.

Presentamos una tabla con los resultados de cómo cada encuestado de 2019 declaró su pertenencia religiosa. Incluimos los datos de Cuba, pero advertimos que en su encuesta se introdujo dos opciones más, “Creyente y practicante en santería”, que tuvo un 15.1%, y “Practicante en santería y catolicismo (elegido un 8,4%)”. Fijarse en el 36,6% de cuantos que se declaran “ateos”.

Tabla 10.

Religiosidad

ENCUESTA IBEROAMERICANA DE VALORES 2019														
<i>Religiosidad</i>														
<i>Director: D. Tomás Calvo Buezas</i>														
OPCIONES DE RESPUESTA	Total AL (N=11322)	España (N=2476)	México (N=5135)	Guatemala (N=933)	El Salvador (N=590)	Costa Rica (N=167)	Colombia (N=1364)	Venezuela (N=745)	Perú (N=174)	Ecuador (N=1242)	Argentina (N=526)	Puerto Rico (N=406)	Otros de AL (N=40)	Cuba (N=1041)
Católico practicante	36,5%	12,6%	42,2%	22,1%	44,0%	27,9%	36,3%	35,1%	31,2%	34,6%	18,0%	13,6%	33,3%	18,9%
Católico no practicante	28,9%	27,1%	30,2%	17,7%	18,7%	20,2%	24,1%	35,4%	44,0%	36,6%	28,7%	29,0%	20,8%	(No se preguntó)
Protestante, Evangélico	9,0%	2,1%	1,7%	33,6%	22,1%	13,2%	16,3%	9,0%	5,6%	6,8%	6,7%	17,0%	12,5%	(No se preguntó)
Creyente en otra religión	8,8%	3,6%	7,7%	11,4%	10,3%	4,7%	14,4%	7,3%	8,8%	7,8%	3,8%	9,9%	8,3%	12,6%
Indiferente, agnóstico	9,3%	22,7%	8,5%	10,8%	2,8%	28,7%	6,7%	8,4%	8,8%	10,8%	16,8%	18,5%	16,7%	8,4%
Ateo	7,5%	32,2%	9,8%	4,4%	2,0%	5,4%	2,1%	4,8%	1,6%	3,4%	26,1%	12,0%	8,3%	36,6%

Fuente: Elaboración Propia

Y ahora nos preguntamos ¿qué cambios ha habido en religiosidad en estos 26 años (1993-2019).?

Tabla 11

Comparativas de España y América 1993-2019. Religiosidad

ENCUESTA IBEROAMERICANA DE VALORES 1993-2019 Comparativas de España y América 1993-2019 Religiosidad Director: D. Tomás Calvo Buezas				
INDICADORES	AMERICA LATINA 1993 (N=36.516)	ESPAÑA 1993 (N=5.168)	AMERICA LATINA 2019 (N=11.322)	ESPAÑA 2019 (N=2.476)
1. <i>Católico practicante</i>	43,3%	34,5%	36,5%	12,6%
2. <i>Católico no practicante</i>	34%	41,7%	28,9%	27,1%
3. <i>Protestante, Ev angélico</i>	5,9%	0,7%	9%	2,1%
4. <i>Creyente en otra religión</i>	6,1%	1,8%	8,8%	3,6%
5. <i>Indiferente, agnóstico</i>	6,1%	12,1%	9,3%	22,7%
6. <i>Ateo</i>	2,4%	5,6%	7,5%	32,2%

Fuente: Elaboración Propia

El descenso de católicos es evidente, con un aumento de los evangélicos y un crecimiento de agnósticos y de ateos. (Bericat 2007, Urquijo y Calvo 2018)

¿Una juventud feliz, ayer y hoy?

Tabla 12.

Comparativas de España y América 1993-2019. Grado de felicidad

ENCUESTA IBEROAMERICANA DE VALORES 1993-2019 Comparativas de España y América 1993-2019. Grado de felicidad Director: Dr. Tomás Calvo Buezas				
INDICADORES	AMERICA LATINA 1993 (N=36.516)	ESPAÑA 1993 (N=5.168)	AMERICA LATINA 2019 (N=11.322)	ESPAÑA 2019 (N=2.476)
1. <i>Muy feliz</i>	33,7%	22,9%	38,2%	24,4%
2. <i>Bastante feliz</i>	29,9%	49,3%	41,7%	55,5%
3. <i>Poco feliz</i>	28,4%	20,1%	17,2%	16,3%
4. <i>Nada feliz</i>	5,9%	4,1%	2,9%	1,9%

Fuente: Elaboración Propia

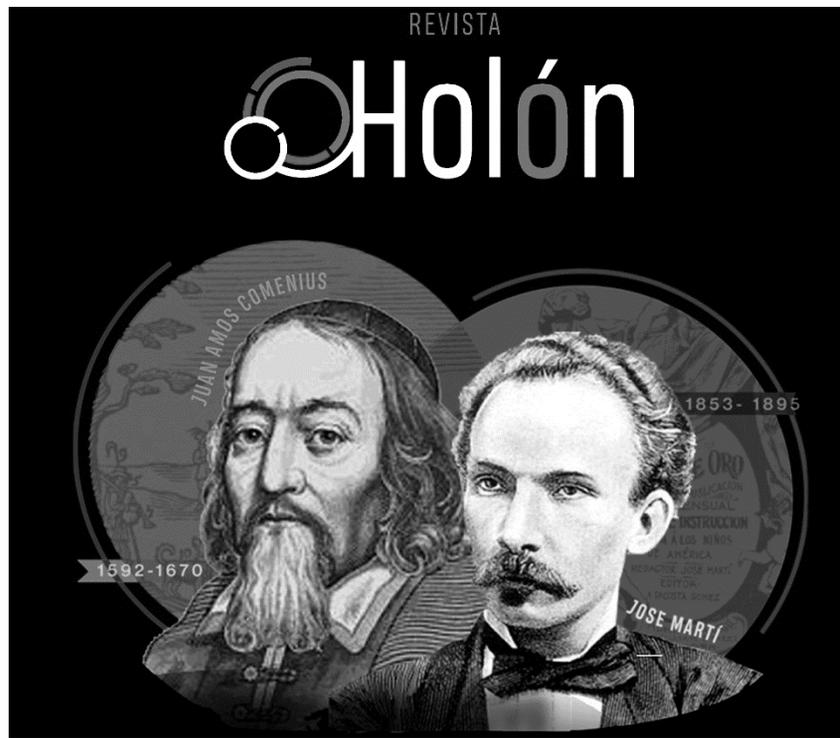
Los jóvenes se declaran mayoritariamente como más felices, tanto para América Latina y España, lo que se traduce con un mayor bienestar personal en su entorno de vida. En 1993, un 33,7% de los jóvenes de América Latina, se declaraba como muy feliz, aumentó hasta el 38,2% en 2019, mientras en España, ese mismo año era del 22,9%, que aumentó ligeramente hasta el 24,4%. Además, en 1993 otros muchos españoles (29,9%) como latinoamericanos (49,3%) se declararon bastante felices, mientras que, en 2019, aumentó hasta el 41,7% y 55,5%, respectivamente. Estos datos, en medio de otros más sombríos, es un luminoso y esperanzador happy end.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bericat, E. (2007), El fenómeno religioso. Presencia de la religión y de la religiosidad en las sociedades avanzadas. Sevilla, Centro de Estudios Andaluces.
- Calvo Buezas, T. (1990) Muchas Américas. Cultura, sociedad y política en América Latina, Madrid, Editorial Universidad Complutense / ICI.
- Calvo Buezas, T. (1997 a) La patria común iberoamericana. Amores y desamores entre hermanos., Madrid, Cauce Editorial
- Calvo Buezas, T. (1997 b) Los valores en los jóvenes españoles, portugueses y latinoamericanos. (Madrid, Editorial Libertarias
- Calvo Buezas, T. (1997 c) Racismo y solidaridad en jóvenes españoles, portugueses y latinoamericanos. Los jóvenes ante otros pueblos y culturas, Madrid, Editorial Libertarias
- Calvo Buezas, T. (2015) Investigar y luchar por causas solidarias, C&M Artes Gráficas Madrid, 2015 (Pueden visionarse todas mis publicaciones, TCB) www.inmigracionyracismo.es
- Elzo, J. y Silvestre, M. (2010), Un individualismo placentero y protegido. Cuarta encuesta Europea de Valores en su aplicación a España. Bilbao: Universidad de Deusto
- Roca, M. E. (2016). Imperiofobia y Leyenda negra, Madrid, Siruela
- Urquijo, J. I. y Calvo Buezas, T. (2018), El hecho religioso en España hoy. Del nacionalcatolicismo al pluralismo religioso, Navarra, Ediciones Eunate

Contribución Autoral

Autor Principal: Desarrolló la totalidad del trabajo desde la selección de la bibliografía, la recolección de datos, la redacción del artículo y la discusión de los resultados con el manejo de datos.



Vol. I
No. III
Mayo – Agosto 2023



Rigoberto Pupo Pupo

Universidad José Martí de Latinoamérica. México

rigobertopp3@yahoo.com.mx

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1913-6923>

Doctor en Ciencias Filosóficas. Doctor en Ciencias. Profesor Emérito. Premio Internacional por la obra de la vida, SHGE, NL, México, 2013. Dr. Honoris Causa en Pensamiento complejo y Prof. Emérito Multiversidad Mundo Real "Edgar Morin"

Cómo citar este texto:

Pupo Pupo, R. (2023). La educación en tiempos de pugnas paradigmáticas y sus desafíos epistémico – hermenéuticos. Revista Holón. No. III, Vol. I mayo 2023. pp. 86-99

Recibido: 12 de febrero de 2023.

Aceptado: 4 de abril de 2023.

Indexada y catalogado por:



LA EDUCACIÓN EN TIEMPOS DE PUGNAS PARADIGMÁTICAS Y SUS DESAFÍOS EPISTÉMICO – HERMENÉUTICOS.

EDUCATION IN TIMES OF PARADIGMATIC STRUGGLES AND ITS EPISTEMIC-HERMENEUTICAL CHALLENGES.

Rigoberto Pupo Pupo

Universidad José Martí de Latinoamérica. México.

rigobertopp3@yahoo.com.mx

<https://orcid.org/0000-0002-1913-6923>

...

Recibido: 12 de febrero de 2023

Correspondencia: rigobertopp3@yahoo.com.mx

Aceptado: 4 de abril de 2023

RESUMEN

En los tiempos actuales la educación tiene mucho que decir y hacer. La educación como formación humana, como "instrucción del pensamiento... y dirección de los sentimientos", según la concepción martiana, deviene cauce central ante la necesidad de dar respuesta a los desafíos del siglo XXI; sin embargo, es necesario reformar el pensamiento y cambiar las mentalidades para desarrollar una educación como formación humana que prepare para el trabajo creador y la vida con sentido. El trabajo aborda la pugna de dos paradigmas en que está inmersa la educación: el clásico moderno y el no clásico o postclásico. El primero de carácter simplista, determinista y abstracto y el segundo fundado en la complejidad de los vínculos y las interacciones dinámicas. Es necesario que nuestros maestros y el personal que encauza a la educación asuma nuevos caminos epistémico – hermenéuticos que conduzcan a la comprensión de lo real con sentido ecosófico, cultural y complejo, y para ello, debe superar el racionalismo de corte positivista en que nos hemos formados y actuar desde el pensamiento complejo, la transdisciplinariedad, la integración de saberes y el constructivismo.

Palabras clave: Educación, pugna paradigmática, paradigma clásico moderno, paradigma no clásico, pensamiento complejo.

EDUCATION IN TIMES OF PARADIGMATIC STRUGGLES AND ITS EPISTEMIC- HERMENEUTICAL CHALLENGES.

Abstract

In modern times, education has much to say and do. Education, as human formation, as "instruction of thought... and direction of feelings", according to Martí's conception, becomes a central channel to address the need to respond to the challenges of the 21st century; however, changing mentalities and reforming human thinking are required to develop an education as a human formation that prepares for creative work and a meaningful life. The work addresses the struggle

of two paradigms in which education is immersed: the modern classic and the non-classical or postclassical. The first is simplistic, deterministic, and abstract and the second, is based on the complexity of links and dynamic interactions. It is necessary that our teachers and staff who channel education, assume new epistemic – hermeneutical paths that lead to the understanding of the real with an ecosophical, cultural and complex sense, and to achieve this, it must overcome the positivist rationalism in which we have been formed and act from complex thinking, transdisciplinarity, the integration of knowledge and constructivism.

Keywords: Education, paradigmatic struggle, modern classical paradigm, non-classical paradigm, complex thinking.

A EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE LUTAS PARADIGMÁTICAS E SEUS DESAFIOS EPISTEMICO-HERMENÊUTICOS.

Resumo

Nos tempos atuais a educação tem muito a dizer e fazer. A educação como formação humana, como “instrução do pensamento... e direção dos sentimentos”, segundo a concepção de Marti, torna-se um canal central dada a necessidade de responder aos desafios do século XXI; no entanto, é necessário reformar o pensamento e mudar as mentalidades para desenvolver a educação como formação humana que prepara para o trabalho criativo e uma vida significativa. A obra trata do conflito entre dois paradigmas nos quais a educação está imersa: o clássico moderno e o não clássico ou pós-clássico. A primeira de caráter simplista, determinista e abstrato e a segunda baseada na complexidade dos vínculos e interações dinâmicas. É necessário que nossos professores e o pessoal que orienta a educação assumam novos caminhos epistêmico-hermenêuticos que conduzam à compreensão do real com sentido ecosófico, cultural e complexo, e para isso devem superar o racionalismo positivista em que nós formamos e atuar a partir do pensamento complexo, da transdisciplinaridade, da integração do conhecimento e do construtivismo.

Palavras-chave: Educação, luta paradigmática, paradigma clássico moderno, paradigma não clássico, pensamento complexo.

L'ÉDUCATION À L'ÉPOQUE DES LUTTES PARADIGMATIQUES ET SES DÉFIS ÉPISTÉMIQUES - HERMÉNEUTIQUES.

Résumé

À l'heure actuelle, l'éducation a beaucoup à dire et à faire. L'éducation comme formation humaine, comme "instruction de la pensée... et direction des sentiments", selon la conception de Marti, devient un canal central étant donné la nécessité de répondre aux défis du 21ème siècle ; cependant, il est nécessaire de réformer la pensée et de changer les mentalités pour développer l'éducation comme une formation humaine qui prépare au travail créatif et à une vie pleine de sens. L'ouvrage traite du conflit entre deux paradigmes dans lesquels baigne l'éducation : le classique moderne et le non-classique ou post-classique. La première d'un caractère simpliste, déterministe et abstrait et la seconde basée sur la complexité des liens et des interactions dynamiques. Il est nécessaire que nos enseignants et le personnel qui guide l'éducation assument de nouvelles voies épistémiques-herméneutiques qui conduisent à la compréhension du réel avec un sens écosophique, culturel et complexe, et pour cela, ils doivent surmonter le rationalisme positiviste dans lequel nous

nous sommes formés et agir à partir de la pensée complexe, de la transdisciplinarité, de l'intégration des savoirs et du constructivisme.

Mots clés : Éducation, lutte paradigmatique, paradigme classique moderne, paradigme non classique, pensée complexe.

INTRODUCCIÓN

En los tiempos actuales la educación tiene mucho que decir y hacer. La educación como formación humana, como "instrucción del pensamiento... y dirección de los sentimientos", según la concepción martiana, deviene cauce central ante la necesidad de dar respuesta a los desafíos del siglo XXI. Crear hombres con ciencia y con conciencia, desarrollar una cultura del ser capaz de enfrentar la globalización neoliberal, siendo, como sujeto, es una tarea que la educación no puede soslayar.

Sin embargo, caben las siguientes preguntas: ¿Está la educación en condiciones de ser guía espiritual de la formación humana? ¿Los paradigmas en que se funda pueden modelar proyectos reales, en función de la misión que le corresponde cumplir? ¿Ella misma no está contaminada por el pensamiento único, los reduccionismos de corte positivistas, el autoritarismo en la ciencia y en la docencia, la intolerancia, el determinismo absoluto, los fundamentalismos estériles y otros lastres de la modernidad que han quebrado por su ineficacia heurística, metodológica y práctica? ¿Hay racionalidad sensible y sensibilidad racional en los siete vacíos que Edgar Morin ha revelado en la educación actual y en la propuesta de los siete saberes para revertir o atenuar tal situación?

Este glosario de preguntas, por sí mismo, da cuenta que estamos abocados en una crisis de la educación, que no puede resolverse desde la educación misma. El saber educativo no puede cambiar sin transformaciones profundas en la educación y ésta resulta infecunda sin una reforma en el pensamiento y en la praxis en que encuentra concreción.

La educación, la ciencia y la cultura en general en la actualidad, transitan y devienen en los marcos de la pugna paradigmática entre dos racionalidades: la fundada en el paradigma clásico moderno, caracterizado por la simplificación y concretado en los principios de disyunción, reducción, abstracción y el determinismo mecánico y el paradigma no clásico, basado en la complejidad que emerge con fuerza, pero aún no es dominante.

Esta pugna paradigmática se refleja fehacientemente en los principios que avalan su concepción del mundo y el método, en la teoría y en la praxis.

I. Pugna paradigmática. El paradigma clásico, sus rasgos y principios, según Edgar Morin.

La racionalidad clásica y sus mandamientos o principios paradigmáticos simplificadores, según el pensamiento complejo.

En mi texto, escribe Morin (1984):

"Los mandamientos de la complejidad" publicado en Science avec conscience, intenté extraer trece principios del paradigma de simplificación, es decir principios de intelección mediante simplificación, para

poder extraer de modo correspondiente, complementario y antagonista a la vez -he aquí una idea típicamente compleja- principios de intelección compleja. Voy simplemente a retomarlos y hacer algunos comentarios. Esa será la primera parte de mi exposición; la segunda parte estará consagrada un poco más precisamente al problema del conocimiento del conocimiento o a la epistemología compleja que está relacionada con todo eso". (pp. 358 - 359).

A saber, los 13 principios de la simplificación, propios de la racionalidad clásica moderna, según Edgar Morin:

1. Principio de universalidad: «no hay más ciencia que de lo general». Expulsión de lo local y lo singular como contingentes o residuales.
2. Eliminación de la irreversibilidad temporal y, más ampliamente, de todo lo que es evenencial e histórico.
3. Principio reductor del conocimiento de los conjuntos o sistemas al conocimiento de las partes simples o unidades elementales que los constituyen.
4. Principio reductor del conocimiento de las organizaciones a los principios de orden (leyes, invariancias, constancias, etc.) inherentes a estas organizaciones.
5. Principio de causalidad lineal, superior y exterior a los objetos.
6. Soberanía explicativa absoluta del orden, es decir, determinismo universal e impecable: los aleas son apariencias debidas a nuestra ignorancia. Así, en función de los principios 1, 3, 4, 5 y 6, la inteligibilidad de un fenómeno u objeto complejo se reduce al conocimiento de las leyes generales y necesarias que gobiernan las unidades elementales de que está constituido.
7. Principio de aislamiento/disyunción del objeto respecto de su entorno.
8. Principio de disyunción absoluta entre el objeto y el sujeto que lo percibe/concibe. La verificación por observadores/ experimentadores diversos basta, no sólo para alcanzar la objetividad, sino para excluir al sujeto cognoscente.
9. Ergo: eliminación de toda problemática del sujeto en el conocimiento científico.
10. Eliminación del ser y de la existencia mediante la cuantificación y la formalización.
11. La autonomía no es concebible.
12. Principio de la fiabilidad absoluta de la lógica para establecer la verdad intrínseca de las teorías. Toda contradicción aparece necesariamente como error.
13. Se piensa inscribiendo ideas claras y netas en un discurso nomológico.

En fin, concluye Morin:

“Más allá de la agitación, la dispersión, la diversidad, hay leyes. Así pues, el principio de la ciencia clásica es, evidentemente, el de legislar, plantear las leyes que gobiernan los elementos fundamentales de la materia, de la vida; y para legislar, debe desunir, es decir, aislar efectivamente los objetos sometidos a las leyes. Legislar, desunir, reducir, estos son los principios fundamentales del pensamiento clásico. En modo alguno pretendo decretar que esos principios estén a partir de ahora abolidos". (Morin, 2004)

En toda la obra de Edgar Morin hay una crítica al paradigma racionalista de la modernidad clásica, pero a manera de negación dialéctica, cuya dialógica no elimina los contrarios, sino que los supera en alcance y significación.

II. EL PARADIGMA NO CLÁSICO, SUS CARACTERÍSTICAS PRINCIPALES.

¿Qué es el pensamiento complejo? ¿Qué es el método?

El pensamiento complejo es una nueva cosmovisión y un método de asumir la realidad, válido para comprender la naturaleza, la sociedad, reorganizar la vida humana, y para buscar soluciones a las crisis de la humanidad contemporánea sobre la base de la comprensión de la realidad en su naturaleza compleja, contradictoria y sistémica.

El método, según Edgar Morin, sometiendo a crítica la visión simplista del paradigma clásico, es un discurso, un ensayo prolongado de un camino que se piensa. Es un viaje, un desafío, una travesía, una estrategia que se ensaya para llegar a un final pensado, imaginado y al mismo tiempo insólito, imprevisto y errante. No es el discurrir de un pensamiento seguro de sí mismo, es una búsqueda que se inventa y se reconstruye continuamente.

Nada más lejos de esta visión del método que aquella imagen compuesta por un conjunto de recetas eficaces para la realización de un resultado previsto. Esta idea de método presupone el resultado desde el comienzo.

Igualmente, expone los principios del pensamiento complejo, a manera de hipótesis, en relación de antítesis con los desarrollados por la racionalidad simplista clásica moderna.

Por eso expresa Morin (1984):

Formulo la hipótesis, escribe Edgar Morin, de que se podría constituir un paradigma de complejidad en y por la conjunción de los principios de inteligibilidad que siguen:

1. Validez, aunque insuficiencia, del principio de universalidad. Principio complementario e inseparable de inteligibilidad a partir de lo local y lo singular.
2. Principio de reconocimiento y de integración de la irreversibilidad del tiempo en la física (segundo principio de la termodinámica, termodinámica de los fenómenos irreversibles), en la biología (ontogénesis, filogénesis, evolución) y en toda problemática organizacional («no se puede comprender un sistema complejo si no es refiriéndose a su historia y a su trayecto» -Prigogine-. Necesidad ineluctable de hacer intervenir la historia y el evento en toda descripción y explicación.
3. Reconocimiento de la imposibilidad de aislar las unidades elementales simples en la base del universo físico. Principio que une la necesidad de unir el conocimiento de los elementos o partes al de los conjuntos o sistemas que éstas constituyen. *“Tengo por imposible conocer las partes sin conocer el todo, de igual modo que conocer el todo sin conocer particularmente las partes”*. (Pascal, s/f).
4. Principio de la inevitabilidad de la problemática de la organización y, en lo que concierne a determinados seres físicos (astros), los seres biológicos y las entidades antropológicas, de la auto organización.
5. Principio de causalidad compleja, que comporta causalidad mutua interrelacionada (Maruyama), interretroacciones, retrasos, interferencias, sinergias, desviaciones, reorientaciones. Principio de endo-causalidad en lo que a los fenómenos de autoorganización concierne.
6. Principio de consideración de los fenómenos según una dialógica orden-+ desorden-+ interacciones-+

organización. Integración, por tanto, no sólo de la problemática de la organización, sino también de los eventos aleatorios, en la búsqueda de la inteligibilidad.

7. Principio de distinción, pero no de disyunción entre el objeto o el ser y su entorno. El conocimiento de toda organización física requiere el conocimiento de sus interacciones con su entorno. El conocimiento de toda organización biológica requiere el conocimiento de sus interacciones con su ecosistema.
8. Principio de relación entre el observador/conceptuador y el objeto observado/concebido. Principio de introducción del dispositivo de observación o de experimentación -aparato, desglose, red (Mugur-Tachter)- y, por ello, del observador/conceptuador, en toda observación o experimentación física. Necesidad de introducir el sujeto humano -situado y fechado cultural, sociológica, históricamente- en todo estudio antropológico o sociológico.
9. Posibilidad y necesidad de una teoría científica del sujeto.
10. Posibilidad, a partir de una teoría de la autoproducción y de la autoorganización, de introducir y reconocer física y biológicamente (con mayor razón, antropológicamente) las categorías de ser y de existencia.
11. Posibilidad, a partir de una teoría de la autoproducción y de la autoorganización, de reconocer científicamente la noción de autonomía.
12. Problemática de las limitaciones de la lógica. Reconocimiento de los límites de la demostración lógica en el seno de los sistemas formales complejos (Godel, Tarsky). Consideración eventual de las contradicciones o aporías impuestas por la observación/experimentación como índices de un dominio desconocido o profundo de la realidad (Whitehead, Bohr, Lupasco, Gunther). Principio discursivo complejo, que comporte la asociación de I. *“Una verdad superficial es un enunciado cuyo opuesto es falso; una verdad profunda es un enunciado cuyo opuesto también es una verdad profunda”*. (N. Bohr). Nociones a la vez complementarias, concurrentes y antagonistas.
13. Es preciso pensar de forma dialógica y mediante macroconceptos, que unan de forma complementaria nociones eventualmente antagonistas. (Pp.359 – 362)

No se trata de la existencia de principios a priori a los cuales tiene que adecuarse la realidad, son principios que alumbran el camino al método, que incita a la estrategia/inteligencia del sujeto investigador a considerar la complejidad del problema estudiado.

En la comprensión de Morin (1984):

“El paradigma de complejidad no «produce» ni «determina» la inteligibilidad. Únicamente puede incitar a la estrategia/inteligencia del sujeto investigador a considerar la complejidad del problema estudiado. Incita a distinguir y a hacer comunicar en lugar de aislar y poner en disyunción, a reconocer los rasgos singulares, originales, históricos del fenómeno en lugar de unirlos pura y simplemente a determinaciones o leyes generales, a concebir la unidad/multiplicidad de toda entidad en lugar de heterogeneizarla en categorías separadas o de homogeneizarla en una totalidad indistinta. Incita a dar cuenta de los caracteres multidimensionales de toda realidad estudiada”. (P.362)

Naturalmente en estos principios generales del paradigma de la complejidad están inmersos los principios

sistémico u organizacional, hologramático, de retroactividad, de recursividad, de autonomía/dependencia, dialógico y de reintroducción del cognoscente en todo conocimiento.

III. LOS SIETE SABERES NECESARIOS A LA EDUCACIÓN DEL FUTURO

Los siete saberes necesarios a la educación del futuro concretan la cosmovisión compleja de la educación del pensamiento complejo de Edgar Morin. Dan cuenta de las carencias de la educación, su solución a través de nuevas premisas de partida.

Son determinaciones concretas de la cultura, y al mismo tiempo, bases integradoras del quehacer humano, tanto en su singularidad, como en su universalidad.

Según Pupo; *“En los marcos de la formación humana y su desarrollo cultural, la educación resulta imprescindible. Ella constituye el medio por excelencia a través del cual se cultiva el hombre y se prepara para la vida y la sociedad”*. (Pupo, 2014)

Sin embargo, en las condiciones actuales la educación no prepara para la vida. No está en condiciones de desarrollar una cultura de la razón y los sentimientos: una cultura del ser. Es incapaz de vincular estrechamente el mundo de la vida, el mundo de la escuela y el mundo del trabajo.

Los paradigmas de corte positivista, gnoseologista, reduccionista, objetivista, intolerante y autoritarista, convierten a los educandos en objetos pasivos. No importa que en la teoría se hable de métodos activos, cuando los docentes presentamos nuestra verdad como la verdad absoluta. No se crean espacios comunicativos para construir conocimientos y revelar valores. El transmisionismo y el inculquismo siguen imperando con fuerza indetenible.

El sentido cultural y cósmico, propio del pensar complejo brilla por su ausencia.

El carácter disciplinar de la enseñanza convierte la educación en una ciencia que divide y desune con vacías abstracciones. La naturaleza, la sociedad y la cultura no llega al estudiante como una totalidad sistémica, en cuya relación la naturaleza y la sociedad se humanizan y el hombre y la sociedad se naturalizan. La enajenación progresiva lo invade todo. La conciencia ecológica y bioética no se integra al corpus de la cultura. (P.199)

¿Qué hacer ante tal estado de cosas? Por supuesto que se requiere de cambios estructurales profundos, pero mientras no tengan lugar, no podemos cruzarnos de brazos.

Edgar Morin, presenta un proyecto interesante en su obra: Los siete saberes necesarios para la educación del futuro, a partir de los vacíos que descubre en la educación, los cuales se concretan en:

1. Las cegueras del conocimiento: el error y la ilusión.

Es muy dicente el hecho de que la educación, que es la que tiende a comunicar los conocimientos, permanezca ciega ante lo que es el conocimiento humano, sus disposiciones, sus imperfecciones, sus dificultades, sus tendencias tanto al error como a la ilusión y no se preocupe en absoluto por hacer conocer lo que es conocer.

“En efecto, el conocimiento no se puede considerar como una herramienta ready made que se puede utilizar sin examinar su naturaleza. El conocimiento del conocimiento debe aparecer como una necesidad ilusión”. (Morin, E. (1999, p. 9)

Es necesario desarrollar la aptitud natural de la inteligencia humana para ubicar todas sus informaciones en un contexto y en un conjunto. Es necesario enseñar los métodos que permiten aprehender las relaciones primeras que serviría de preparación para afrontar riesgos permanentes de error y de ilusión que no cesan de parasitar la mente humana. Se trata de armar cada mente en el combate vital para la lucidez.

Se requiere introducir y desarrollar en la educación el estudio de las características cerebrales, mentales y culturales del conocimiento humano, de sus procesos y modalidades, de las disposiciones tanto síquicas como culturales que permiten arriesgar el error o la

2. Los principios de un conocimiento pertinente

Para Morin: *“Existe un problema capital, aún desconocido (...)” “(...) es decir, el de la necesidad de promover un conocimiento capaz de abordar los problemas globales y fundamentales para inscribir allí los conocimientos parciales y locales”. (Morin, 2014)*

La supremacía de un conocimiento fragmentado según las disciplinas impide a menudo operar el vínculo entre las partes y las totalidades y debe dar paso a un modo de conocimiento capaz de aprehender los objetos en sus contextos, sus complejidades, sus conjuntos. (P.9)

Enseñar la condición humana

En la visión de Morin:

“Todos los seres humanos deben reconocerse en su humanidad común y, al mismo tiempo, reconocer la diversidad cultural inherente a todo lo humano. Conocer el ser humano es situarlo en el universo y, al mismo tiempo, separarlo de él. Al igual que cualquier otro conocimiento, el del ser humano también debe ser contextualizado: Quiénes somos es una cuestión inseparable de dónde estamos, de dónde venimos y a dónde vamos”. (Morin, 1999)

Lo humano es y se desarrolla en bucles: a) cerebro- mente- cultura; b) razón – afecto – impulso; c) individuo – sociedad – especie. Todo desarrollo verdaderamente humano significa comprender al hombre como conjunto de todos estos bucles y a la humanidad como una y diversa. Se muestra claramente que, a partir de las disciplinas actuales, es posible reconocer la unidad y la complejidad humanas reuniendo y organizando conocimientos dispersos en las ciencias de la naturaleza, en las ciencias humanas, la literatura y la filosofía y mostrar la unión indisoluble entre la unidad y la diversidad de todo lo que es humano (P.9)

4. Enseñar la identidad terrenal

Según dice Morin, citando a Marx; “(...) *hemos tardado demasiado tiempo en percibir nuestra identidad terrenal (...)*”, “(...) *la historia ha progresado por el lado malo (...)*” pero manifestó su esperanza expresando en paralelo otra frase, en esta ocasión de Hegel: “*La lechuza de la sabiduría siempre emprende su vuelo al atardecer*”.

Habría que señalar la complejidad de la crisis planetaria que enmarca el siglo XX mostrando que todos los humanos, confrontados desde ahora con los mismos problemas de vida y muerte, viven en una misma comunidad de destino (P.9)

5. Enfrentar las incertidumbres

Las ciencias nos han hecho adquirir muchas certezas, pero de la misma manera nos han revelado, en el siglo XX, innumerables campos de incertidumbre. La educación debería comprender la enseñanza de las incertidumbres que han aparecido en las ciencias físicas (microfísica, termodinámica, cosmología), en las ciencias de la evolución biológica y en las ciencias históricas. Se tendrían que enseñar principios de estrategia que permitan afrontar los riesgos, lo inesperado, lo incierto, y modificar su desarrollo en virtud de las informaciones adquiridas en el camino. Es necesario aprender a navegar en un océano de incertidumbres a través de archipiélagos de certeza. (P.9)

Enseñar la comprensión

Según Aranibar: La comprensión se ha tornado una necesidad crucial para los humanos. Por eso la educación tiene que abordarla de manera directa y en los dos sentidos: a) la comprensión interpersonal e intergrupala y b) la comprensión a escala planetaria. Morin constató que comunicación no implica comprensión. Ésta última siempre está amenazada por la incompreensión de los códigos éticos de los demás, de sus ritos y costumbres, de sus opciones políticas. Los grandes enemigos de la comprensión son el egoísmo, el etnocentrismo y el sociocentrismo. Enseñar la comprensión significa enseñar a no reducir el ser humano a una o varias de sus cualidades que son múltiples y complejas. (Aranibar, D. 2010, P.2)

7. La ética del género humano

La educación debe conducir a una “antropo-ética” considerado el carácter ternario de la condición humana cual es el de ser a la vez individuo - sociedad - especie. En este sentido, la ética individuo/especie necesita un control mutuo de la sociedad por el individuo y del individuo por la sociedad, es decir la democracia; la ética individuo - especie convoca la ciudadanía terrestre en el siglo XXI.

Morin concluye que:

“La ética no se podría enseñar con lecciones de moral. Ella debe formarse en las mentes a partir de la conciencia de que el humano es al mismo tiempo individuo, parte de una sociedad, parte de una especie. Llevamos en cada uno de nosotros esta triple realidad. De igual manera, todo desarrollo verdaderamente humano debe comprender el desarrollo conjunto de las autonomías individuales, de las participaciones comunitarias y la conciencia de pertenecer a la especie humana”. (Morin. 1999, P10)

8. La historia, el conocimiento histórico.

Según Edgar Morin, hay una cosa que falta en Los siete saberes, es el octavo saber. El octavo saber se puede llamar la historia, el tiempo. Sobre la historia tuve una entrevista con un profesor de la Universidad de Medellín [profesor de la universidad de Antioquia, en Medellín, Colombia. N. del ed.], historiador, y se publicó en una revista de Colombia.

“La idea es muy importante, también para nosotros y el universo. Hoy día, todo se mide con la dimensión del tiempo. El universo no es (...) nació, se desarrolló, varias cosas, soles anteriores a nuestro Sol, (...) hay algunos principios de la evolución. Cuando nace la vida es una revolución en la evolución, y la evolución continua de un modo de nuevo. La evolución de la vida, con la creación de todas las especies. Y cuando el momento llega, de la humanidad, con la cultura, hay otro tipo de evolución”. (Delgado, 2018)

DESAFÍOS EPISTÉMICO – HERMENÉUTICOS DE LA EDUCACIÓN EN TIEMPO DE PUGNAS PARADIGMÁTICAS. A MANERA DE CONCLUSIÓN.

La educación como formación humana, en los momentos actuales, está urgida de cambios. Hay que reformar el pensamiento en general y sus paradigmas, si se quiere revertir el pensar educativo y sus estrategias. Hay que cambiar las estructuras existentes no sólo de pensamiento, sino en plena conjunción con la práctica social y sin perder el sentido cultural en que toma cuerpo y se despliega como sistema complejo. (Pupo, 2014, p. 198)

No se trata en modo alguno de asumir la modernidad desde posiciones nihilistas y hacer de ella y sus conquistas una tabula rasa. Ella misma con todos sus paradigmas y utopías, históricamente fue conciencia crítica que dio respuestas a su tiempo histórico, en correspondencia con el estado de las ciencias y la práctica social. Pero históricamente las nuevas realidades exigen rupturas, cambios y transformaciones como expresión de la quiebra de principios que se consideraban invariables.

En criterio de Roger (2007):

La era planetaria se manifiesta en un incierto presente y en un impredecible futuro. Las grandes certezas y seguridades que nos prometía una modernidad que avanzaba hacia el fin de la historia se basaban en una concepción lineal y unidimensionalizante de la realidad humana. Lo cierto es que nuestra realidad es más del orden de los fluidos que del orden de la invariabilidad de las estructuras deterministas. En ese sentido, es necesario un pensamiento que genere estrategias complejas de conocimiento, de comprensión y de acción. Contra la barbarie y la unidimensionalización del mundo es vital la generación de modos complejos de pensar.

La educación, pensada desde la complejidad, es imposible sin una reforma del pensamiento, que haga de ella un verdadero proceso de aprehensión del hombre como sujeto complejo que piensa, siente, conoce, valora, actúa y se comunica. Y para revelar la complejidad del hombre hay que asumirlo con sentido cultural, es decir, en su actividad real y en la praxis que lo integra a la cultura.

La cultura como ser esencial del hombre y medida de ascensión humana no sólo concreta la actividad del hombre en sus momentos cualificadores (conocimiento, praxis, valores, comunicación), sino que da cuenta del proceso mismo

en que tiene lugar el devenir del hombre como sistema complejo: la necesidad, los intereses, los objetivos y fines, los medios y condiciones, en tanto mediaciones del proceso y el resultado mismo. He ahí el porqué de la necesidad de pensar al hombre y a la subjetividad humana con sentido cultural, que es al mismo tiempo, pensarlo desde una perspectiva de complejidad. Por eso Marx, en sus tesis sobre Feuerbach, aconsejaba asumir la realidad subjetivamente, para transformarla en bien del hombre y la sociedad.

Urgen cambios profundos de pensamiento, pues en la pugna paradigmática siempre está presente el efecto paradigma, es decir, la resistencia al cambio, de salirse de la caja, como dicen algunos autores.

Una educación, desde la complejidad y sus bases y principios, es integradora, transdisciplinaria y constructivista, con numen ecosófico y opera desde una epistemología hermenéutica con sentido cósmico.

Una hermenéutica ecosófica, siguiendo el elan integrador, cultural y complejo que la caracteriza puede aportar mucho a la interpretación constructiva y transformadora de una moral, fundada en el bien común, la justicia, la libertad y la virtud del ser humano. La misión de la hermenéutica ecosófica, por estar comprometida con el destino de nuestro planeta y de la vida que la habita, está en condiciones de mirar al mundo en relación con el hombre y la vida en general, desde un eco-humanismo raigal, capaz de propiciar la comunicación y la comprensión de los seres humanos sobre nuevas bases cosmovisivas, que garanticen la responsabilidad en la toma de decisiones.

La mirada ecosófica de los infinitos textos (significaciones humanas) que median las relaciones del hombre con la naturaleza y la sociedad, no constituye una simple traducción interpretativa, al margen de contextos, necesidades, intereses culturales, humanos. Es una mirada interpretativa – comprensiva, en perenne actitud de sospecha, “que hace camino al andar”, porque está consciente que su juego mismo, es analógico –icónico- cósmico, e involucra al otro. No es un simple acto lingüístico al margen del drama humano y la cultura que funde y construye. Es una interpretación con ansia de humanidad, y sin caer en los brazos del relativismo subjetivista y el objetivismo absoluto.

Una hermenéutica ecosófica puede hacer mucho en los tiempos actuales, si es capaz de interpretar el espíritu del mundo con ansia de humanidad, y aprehender la conducta del hombre en su complejidad real, como eticidad concreta, sin imposiciones epistemológicas ni abstractos apriorismos. Interpretar la realidad subjetivamente, y seguir la lógica especial del objeto especial, y no dar la espalda al drama humano, como aconsejaba Marx, no pueden pasar inadvertidos, si se quiere “hacer camino al andar”.

Y hay que hacer camino al andar, no queda otra alternativa, si queremos que emerja una cultura del ser y una ética del género humano que garanticen la existencia de la vida presente y futura.

REFERENCIAS

Edgar Morin (1984) Ciencia con consciencia. Colección dirigida por José M. Ortega. Pensamiento crítico/Pensamiento utópico Antropos Editorial del hombre. pp. 358 - 359

Morin, E. (1999) Los siete saberes necesarios a la educación del futuro. UNESCO.

Morin, E (2004) Epistemología de la complejidad. Gazeta de Antropología, 2004, 20, artículo 02 ·
<http://hdl.handle.net/10481/7253>

Aranibar Bráñez, David (2010) Los siete saberes según Edgar Morin. Gac. Med bol v.33 n.1 pp. 358 – 359.
Cochabamba.

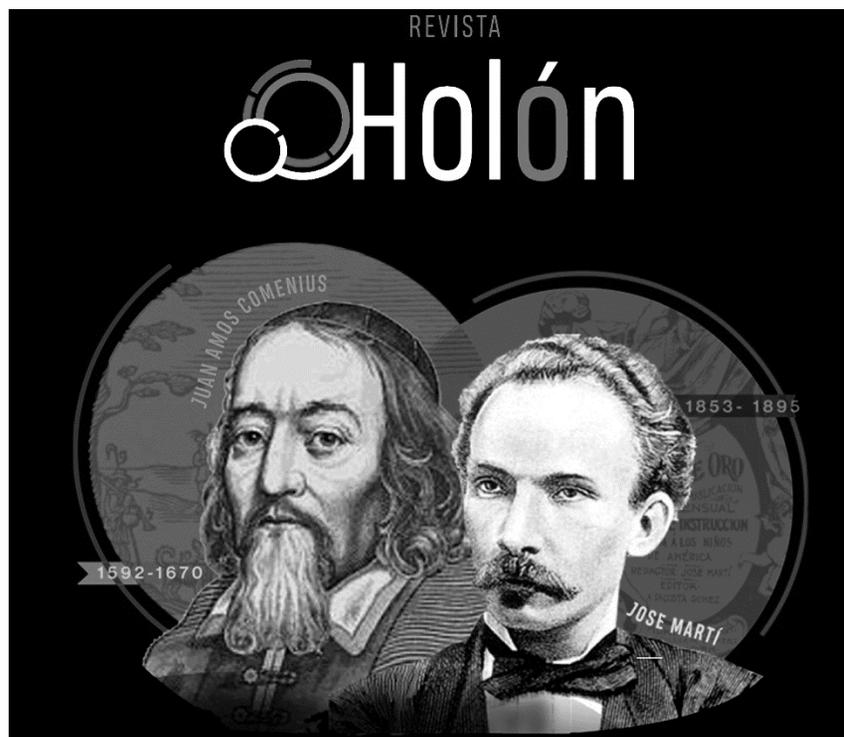
Pupo, R (2014) Filosofía, educación, cultura y pluralidad discursiva ensayística “Hacia una visión cultural y compleja del saber humano”. Ediciones ISIC, Nayarit

Delgado, C. (2018) Prólogo al libro EL octavo saber, de Edgar Morin.
<https://edgarmorinmultiversidad.org/index.php/libros-sin-costo/692-el-octavo-saber.html>

Roger, E. (2007). Introducción al pensamiento complejo de Edgar Morin (1.ª ed.). Editorial Universidad de Guadalajara.
<https://editorial.udg.mx/gpd-introduccion-al-pensamiento-complejo-de-edgar-morin.html>

Contribución Autoral

Autor Principal: Desarrolló la totalidad del trabajo desde la selección de la bibliografía, la recolección de datos, la redacción del artículo y la discusión de los resultados con el manejo de datos



Vol. I
No. III
Mayo – Agosto 2023



Ramón Ventura Roque Hernández

Universidad Autónoma de Tamaulipas. México

ramonroque@outlook.com

<https://orcid.org/0000-0001-9727-2608>

Ing. en Sistemas Computacionales, MsC. en Ingeniería Electrónica, Dr. C. de la Computación y Dr. C. en Educación. Actualmente es profesor-investigador en la Universidad Autónoma de Tamaulipas, Nuevo Laredo, México.

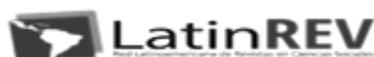
Cómo citar este texto:

Roque Hernández, RV. (2023). Reseña “Enseñando y aprendiendo a desarrollar software desde el pensamiento complejo”. Fontamara, México, 2021(86 p.). Revista Holón. No. III, Vol. I mayo 2023. pp. 100-105.

Recibido: 17 de febrero de 2023.

Aceptado: 2 de abril de 2023.

Indexada y catalogado por:



RESEÑA “ENSEÑANDO Y APRENDIENDO A DESARROLLAR SOFTWARE DESDE EL PENSAMIENTO COMPLEJO”. FONTAMARA, MÉXICO, 2021(86 p.)

BOOK REVIEW “TEACHING AND LEARNING SOFTWARE DEVELOPMENT THROUGH COMPLEX THINKING”. FONTAMARA, MEXICO, 2021(86 p)

Ramón Ventura Roque Hernández
, Universidad Autónoma de Tamaulipas. México.
rigobertopp3@yahoo.com.mx
<https://orcid.org/0000-0001-9727-2608>

Correspondencia: ramonroque@outlook.com

Recibido: 17 de febrero de 2023

Aceptado: 2 de abril de 2023

RESUMEN

El presente trabajo es una reseña del libro “Enseñando y aprendiendo a desarrollar software desde el pensamiento complejo”, de la autoría de Ramón Ventura Roque Hernández. La obra fue publicada en México en el año 2021 por la casa editorial Fontamara. El libro aborda los procesos de enseñanza-aprendizaje de la programación informática, influenciados por la esencia del pensamiento complejo. La obra tiene como objetivo presentar una visión amplia e integradora de la enseñanza de la programación y destaca la importancia de la actitud del docente, la enseñanza vivencial y colaborativa y la comprensión de la complejidad como una perspectiva entramada y multidimensional. El libro se divide en dos partes. En la primera, se destacan las vivencias académicas del autor y se abordan las incertidumbres y dificultades de la docencia y el desarrollo de software, así como también se aborda la esencia del pensamiento complejo. En la segunda parte, el autor resume la importancia de la enseñanza vivencial y colaborativa de la programación, así como diversas formas para trabajar y relacionarse en el aula. También se mencionan los principales hallazgos en la aplicación práctica de estos enfoques. El texto deja una senda abierta a la reflexión y a la acción, con el deseo de que el libro sea de utilidad para construir perspectivas benéficas para cada lector en su propio contexto.

Palabras clave: Educación superior, pensamiento complejo, pensamiento computacional, programa computacional, enseñanza-aprendizaje.

BOOK REVIEW “TEACHING AND LEARNING SOFTWARE DEVELOPMENT THROUGH COMPLEX THINKING”. FONTAMARA, MEXICO, 2021(86 p)

Abstract

This work presents a review of the book "Enseñando y aprendiendo a desarrollar software desde el pensamiento complejo" (Teaching and learning software development through complex thinking), authored by Ramón Ventura Roque Hernández. The book was published in Mexico in the year 2021 by Fontamara publishing house. The book addresses the teaching-learning processes of computer programming, influenced by the essence of complex thinking. The book aims to present a broad and integrative vision of the teaching of programming and highlights the importance of the

teacher's attitude, experiential and collaborative teaching and the understanding of complexity as an interwoven and multidimensional perspective. The book is divided into two parts. The first part highlights the author's academic experiences and discusses the uncertainties and difficulties of teaching and software development, as well as the essence of complex thinking. In the second part, the author summarizes the importance of experiential and collaborative teaching of programming, as well as various ways to work and interact in the classroom. The main findings in the practical application of these approaches are also mentioned. The text leaves an open path for reflection and action, with the hope that the book will be useful for building beneficial perspectives for each reader in their own context.

Keywords: Higher education, complex thinking, computational program, computational thinking, teaching-learning.

REVISÃO “ENSINAR E APRENDER A DESENVOLVER SOFTWARE A PARTIR DO PENSAMENTO COMPLEXO”. FONTAMARA, MÉXICO, 2021 (86 p.)

Resumo

Este artigo é uma resenha do livro "Ensinar e aprender a desenvolver software a partir do pensamento complexo", de autoria de Ramón Ventura Roque Hernández. A obra foi publicada no México em 2021 pela editora Fontamara. O livro aborda os processos de ensino-aprendizagem da programação de computadores, influenciados pela essência do pensamento complexo. O trabalho visa apresentar uma visão ampla e inclusiva do ensino de programação e destaca a importância da atitude do professor, do ensino experiencial e colaborativo e da compreensão da complexidade como uma perspectiva multidimensional e entrelaçada. O livro é dividido em duas partes. Na primeira, são destacadas as experiências acadêmicas do autor e abordadas as incertezas e dificuldades do ensino e desenvolvimento de software, bem como a essência do pensamento complexo. Na segunda parte, o autor sintetiza a importância do ensino experiencial e colaborativo de programação, bem como diversas formas de trabalhar e interagir em sala de aula. As principais descobertas na aplicação prática dessas abordagens também são mencionadas. O texto deixa um caminho aberto para reflexão e ação, com a esperança de que o livro seja útil para construir perspectivas benéficas para cada leitor em seu próprio contexto.

Palavras-chave: Ensino superior, pensamento complexo, pensamento computacional, programa de computador, ensino-aprendizagem.

REVUE « ENSEIGNER ET APPRENDRE À DÉVELOPPER DES LOGICIELS À PARTIR D'UNE PENSÉE COMPLEXE ». FONTAMARA, MEXIQUE, 2021 (86 p.)

Résumé

Cet article est une critique du livre "Enseigner et apprendre à développer des logiciels à partir de la pensée complexe", écrit par Ramón Ventura Roque Hernández. L'ouvrage a été publié au Mexique en 2021 par la maison d'édition Fontamara. Le livre aborde les processus d'enseignement-apprentissage de la programmation informatique, influencés par l'essence de la pensée complexe. L'ouvrage vise à présenter une vision large et inclusive de l'enseignement de la programmation et souligne l'importance de l'attitude de l'enseignant, de l'enseignement expérientiel

et collaboratif et de la compréhension de la complexité en tant que perspective multidimensionnelle et entrelacée. Le livre est divisé en deux parties. Dans la première, les expériences académiques de l'auteur sont mises en lumière et les incertitudes et les difficultés de l'enseignement et du développement de logiciels sont abordées, ainsi que l'essence de la pensée complexe. Dans la deuxième partie, l'auteur résume l'importance de l'enseignement expérimental et collaboratif de la programmation, ainsi que des différentes façons de travailler et d'interagir en classe. Les principaux résultats de l'application pratique de ces approches sont également mentionnés. Le texte laisse une voie ouverte à la réflexion et à l'action, avec l'espoir que le livre sera utile pour construire des perspectives bénéfiques pour chaque lecteur dans son propre contexte.

Mots clés : Enseignement supérieur, pensée complexe, pensée computationnelle, programme informatique, enseignement-apprentissage.

La reseña presenta la primera edición de la obra “Enseñando y aprendiendo a desarrollar software desde el pensamiento complejo”, publicada en 2021 por Editorial Fontamara, de la autoría de Ramón Ventura Roque Hernández. En el libro se describen los fundamentos del pensamiento complejo de Edgar Morin y sus vínculos con la enseñanza-aprendizaje de la programación informática. El texto narra las experiencias del autor en la formación académica de estudiantes universitarios y en su labor de investigación en el campo de la ingeniería del software.

El libro tiene dos apartados principales. En el primero se abordan las realidades, concepciones e incertidumbres de la docencia, el desarrollo de software y el pensamiento complejo. Ahí se contextualiza la experiencia académica del autor y su evolución a lo largo de dos décadas. Asimismo, se abordan las dificultades inherentes a la formación de desarrolladores de software y aborda las bases para entender la complejidad como un entramado coincidente de aspectos en la realidad.

También se expone el proceso de enseñanza-aprendizaje en los cursos universitarios de desarrollo de software desde la filosofía de la complejidad de Edgar Morin. En la segunda parte del libro, el autor resume la importancia de la enseñanza vivencial y colaborativa de la programación, así como formas para trabajar y relacionarse en el aula. Además, menciona los principales hallazgos en la aplicación práctica de estos enfoques.

En el capítulo “Una realidad evolutiva pero siempre inconclusa”, el autor narra su propia evolución en la docencia universitaria. Primero describe las características de un docente rígido anclado en una educación tradicionalista. Luego, continúa narrando su paso por diversas experiencias que fueron formando al docente constructivista que es ahora. Finalmente, destaca la importancia de las apreciaciones del proceso de enseñanza aprendizaje que orientan la labor docente. Asimismo, expresa que la formación académica es fundamental, así como también lo son la reflexión, la buena actitud y la capacidad de adaptarse a las incertidumbres cotidianas.

Posteriormente, en el capítulo “El desafío de formar a los desarrolladores de software”, el autor reflexiona sobre las dificultades que enfrentan los estudiantes para aprender a programar. De ahí que los docentes tengan un rol superlativo al facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la programación. Sin embargo, para los docentes tampoco es sencillo, pues son muchas las competencias que un creador de software debe desarrollar. Y todavía son más las competencias que un buen docente de ingeniería de software debe fomentar en sí mismo. Por si fuera poco, los

contenidos, las exigencias institucionales, los acelerados cambios tecnológicos y el transcurrir inmisericorde del tiempo son otros factores que retan día a día a la comunidad docente. En este contexto, el autor destaca la importancia de una actitud que abrace al cambio para salir victorioso de estos desafíos.

En el capítulo “La importancia de las concepciones complejas”, el autor aborda la complejidad no como un sinónimo de dificultades, sino como una perspectiva entramada y multidimensional que coincide con todos los seres humanos en todos los aspectos de sus vidas. Es así como destaca la importancia de las concepciones complejas, es decir, con visiones enriquecidas y no reduccionistas. De esta manera, introduce al pensamiento complejo como una forma inclusiva y reconciliadora de concebir el mundo que nos rodea. Asimismo, reflexiona sobre el camino que falta por recorrer para que los académicos valoren en su justa medida estas formas de pensamiento.

Por otra parte, en el capítulo “Hacia un entendimiento complejo del proceso de enseñanza-aprendizaje en los cursos universitarios de desarrollo de software”, se presenta una correlación entre algunos elementos del pensamiento complejo y las concepciones sobre los contenidos de las asignaturas, los grupos e individuos, los productos y los procesos, las interacciones, los facilitadores y la docencia. El docente que enseña a crear software es un facilitador de medios para construir el conocimiento, por lo que su visión debe ser amplia, comprensiva, positiva, tolerante, inteligente e inclusiva para articular los saberes con pertinencia y formar alumnos para la vida misma. Así, el autor destaca la relevancia de la actitud y los valores, así como de los conocimientos y las habilidades.

En el capítulo “La enseñanza vivencial y colaborativa de la programación en la universidad”, el autor expone algunas estrategias que pueden ser utilizadas con facilidad en las aulas para promover las interacciones entre los estudiantes. También proporciona consejos para favorecer su implementación en la docencia universitaria. Esto, tomando en cuenta que estas formas de trabajo son en realidad prácticas reconocidas por la ingeniería de software en el desarrollo profesional de aplicaciones informáticas. De esta manera, se abordan los prototipos, el proceso unificado, la programación por pares y la programación Mob. También, el autor comparte 15 prácticas que le han resultado efectivas en la enseñanza y el aprendizaje de la programación.

Luego, en el capítulo “Experiencias de la aplicación de enfoques vivenciales y colaborativos en el aula: Lecciones aprendidas”, el autor presenta un compendio de sus hallazgos en investigaciones cuantitativas, cualitativas y mixtas en las que ha participado. En todas ellas se han puesto en práctica los enfoques vivenciales y colaborativos en la enseñanza y aprendizaje de la programación. Además, todos estos resultados se han difundido en artículos científicos o en foros de divulgación académica.

Para concluir, el autor proporciona reflexiones en donde destaca la importancia de que la comunidad docente acceda a las ideas de la complejidad de Edgar Morin. En este sentido, propone una transición de lo abstracto a lo concreto en los campos de la investigación y la docencia. En este mismo sentido, expone que las concepciones complejas deben ser parte de la cotidianidad. Para ello, aconseja dejar a un lado los prejuicios, reconocerse incompleto y en continua evolución. De igual manera, se ha de reconocer que existen múltiples puntos de vista, por lo que siempre resulta edificante la inclusión reconciliada de perspectivas divergentes, así como el adecuado dimensionamiento de las relaciones y los contextos.

De esta manera, el libro unifica vivencias, reflexiones, encuentros y realidades inacabadas con la intención de acortar la distancia entre el pensamiento complejo y los docentes e investigadores. Asimismo, el autor deja una senda abierta a la reflexión y a la acción, con el deseo de que el libro sea de utilidad para construir perspectivas benéficas para cada lector en su propio contexto.