



**REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD DE CARABOBO
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DIRECCIÓN DE POSTGRADO
DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**



**EIDÉTICA DEL DESAPRENDER
Constructo epistémico en educación desde la complejidad para la humanización**

Autor: Antonio Rengifo

Bárbula, Noviembre de 2020



**REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD DE CARABOBO
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DIRECCIÓN DE POSTGRADO
DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**



EIDÉTICA DEL DESAPRENDER
Constructo epistémico en educación desde la complejidad para la humanización

Autor: Antonio Rengifo
Tutor: Próspero González Méndez

Tesis Doctoral presentada ante la Dirección de Postgrado de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo como requisito para optar al título de Doctor en Educación.

Bárbula, Noviembre de 2020

AVAL DEL TUTOR

Dando cumplimiento a lo establecido en el Reglamento de Estudios de Postgrado de la Universidad de Carabobo en su artículo 133, vigente a la presente fecha quien suscribe **PRÓSPERO GONZÁLEZ MÉNDEZ**, titular de la cédula Nro. **V-3.640.490**, en mi carácter de Tutor del Trabajo de Tesis Doctoral **“EIDÉTICA DEL DESAPRENDER. Constructo epistémico en educación desde la complejidad para la humanización”**, presentado por el ciudadano **ANTONIO ELEUTERIO RENGIFO HERRADA**, titular de la cédula de identidad Nro. **V-8.793.648** para optar al título de Doctor en Educación, hago constar que dicho trabajo reúne los requisitos y méritos suficientes para ser sometido a la presentación pública y evaluación por parte del jurado examinador que se le designe. Por tanto doy fe de su contenido y autorizo su inscripción ante la Dirección de Asuntos Estudiantiles.

En Bárbula a los 12 días del mes de Febrero del año dos mil diecinueve.

C.I.: V-3.640.490

DEDICATORIA

A la vida...

... y a tí...

AGRADECIMIENTO

A Dios y la Naturaleza, Consortes Supremos de Mandato Universal...

...a todos ustedes, y alguien especial...Gracias

INDICE GENERAL

	pp.
LISTA DE CUADROS.....	x
LISTA DE FIGURAS.....	xi
LISTA DE ESQUEMAS	xii
RESUMEN.....	xiii
CAPÍTULO	
I ANDAMIAJE INTELECTIVO.....	04
Planteación del Problema.....	04
Prédica de Educación en Disertación Hostil.....	04
Filosofema de la Complejidad: un Peldaño Descriptor.....	11
Filosofema de la Educación en el Desaprender y la Humanización.....	14
Fijación del Estudio.....	16
Frente de Humanización en la Educación.....	16
Objetivos del Estudio.....	18
Objetivo General.....	18
Objetivos Específicos.....	18
Importancia de la Idea en Estudio.....	19
Fundamento de la Investigación.....	22
II ANDAMIAJE HIPOTÉTICO	26
Proceso Característico.....	26
Desbordaje Epistemológico.....	26
Asunto de Desbordaje	27
Tramo Epistemológico.....	29
Atmósfera Cognitiva en Contexto.....	33
Puntual Filosófico.....	36
Sofloma Socio Evolutiva y Humanización, en Educación.....	41
Disertación Contextual de la Complejidad.....	45
Nova de la Eidética Desaprender	49
Delimitaciones Analíticas de Complejidad Intelectual en Desaprender la Educación.....	53

	Hipotética de Entendimiento Humano.....	53
	Coherencia en la Diversidad Tiempo – Espacio.....	56
	Aproximaciones de Pensamiento en Matiz del Conocimiento.....	59
	Disertación Lingüística en el Desaprender.....	69
	Afinidad Cognitiva desde Piaget, Ausubel y Brunner.....	73
	Afinidad Cultural y Constructivismo en la Educación.....	75
	Elocuencia Educativa.....	79
	Imperativo Humanístico.....	81
	Síndéresis de la Comunicación en el Desaprender.....	84
	Relación Sujeto-objeto y Objeto-sujeto en Sinergia del Desaprender.....	89
	Visión Complejidad.....	91
	Dimensiones de Humanización.....	95
	Complementaciones Teóricas que relacionan la Complejidad en la	
	Educación y el Proceso de Desaprender.....	96
	Revisación de Antecedentes Relevantes.....	98
	Incidencia del Sentido Desaprender.....	101
	Bases y Principios del Desaprendizaje.....	105
	Principios Epistemológicos.....	106
	Momentos metodológicos del Desaprendizaje.....	108
III	ANDAMIAJE PROCEDIMENTAL.....	113
	Implicación en Esfera del Tratamiento.....	113
	Algo de Historia y Decisiones Normadas.....	114
	Diseño del Estudio.....	117
	Equipo de Trabajo.....	119
	Plan de Estudio	120
	Características de las Técnicas Identificadas en la Recopilación de	
	Información.....	121
	Estrategia Determinada	121
	Técnicas Disponibles.....	121
	Instrumentos de Alcances Dimensionales en relación a la	
	disponibilidad de las técnicas.....	125
	Técnicas de Procesamiento de la Información.....	128
IV	DEFINICIÓN ANALÍTICA DE LA INFORMACIÓN.....	130
	Síntesis Conceptual.....	131
	Teorización.....	134
	Teorización de la Entrevista	134
	Teorización de Hoja de Pensar.....	136
	Teorización Registro de Campo.....	137

V	EIDÉTICA DESAPRENDER.....	139
	Prótasis de elementos que establecen la Relación entre el Desaprender y la Complejidad en Educación para la Evolución Intelectual del Individuo hacia la Humanización.....	139
	Censores Digitales relacionados con el desaprender y la complejidad en la Educación para la Humanización.....	157
	Lozanía del Individuo en la Relación del Desaprender y Complejidad en Educación.....	162
	Disposición Conceptual de Elementos Relacionales del Desaprender y la Complejidad para la Sensatez Intelectual y Evolucionar de la Humanización.....	165
	Confluencia Esquemática.....	165
	Estructura Conceptual de los Elementos que Relacionan el Desaprender y la Complejidad Presente en el Tornado Cognitivo.....	168
	Poder Desaprender.....	179
VI	GENERALIZACIÓN.....	182
	Del Aprender al Desaprender: De lo Humano a la Humanización.....	182
	REFERENCIAS.....	186
	ANEXOS.....	194
A	Metodología del Desaprendizaje.....	194
B	Encuentro Dialógico	196
C	Categorización.....	197
	C-1 Categorización de Entrevistas.....	197
	C-2 Categorización Hoja para pensar.....	206
	C-3 Categorización Registro de campo.....	209
D	Imágenes otros miembros de la comunidad.....	210
	D-1 Imagen de Secretaria.....	210
	D-2 Expresión escrita Secretaria	211
	D-3 Imagen Docente/Representante de la Comunidad	212
	D-4 Expresión escrita Docente/Representante de la comunidad.....	213
E	Fotografías de estudiantes en desarrollo de la hoja de pensar.....	214

E-1 Estudiante de Cuarto Año.....	214
E-2 Expresión Estudiante Cuarto Año.....	215
E-3 Estudiante de Tercer Año.....	216
E-4 Expresión Estudiante Tercer Año.....	217

LISTA DE CUADROS

CUADRO

pp.

1	Identificación de categorías y hallazgos.....	132
---	---	-----

LISTA DE FIGURAS

FIGURA		pp.
1	Hoja para pensar.....	127
2	Red Semántica.....	133
3	Tornado Cognitivo del Desaprender.....	167
4	Cuerpo Geométrico.....	176
5	Enlace conceptual de la humanización.....	178

LISTA DE ESQUEMAS

ESQUEMA	pp.
1 Andamio: Evasión del tema y uso del lenguaje.....	134
2 Andamio: Estructura curricular e interés educativo.....	135
3 Andamio: Actitud docente.....	135
4 Andamio: Perspectiva de cambio y presencia de incertidumbre.....	135
5 Andamio: Sensibilidad humana.....	136
6 Andamio: Conducción de contenidos.....	136
7 Andamio: Influencia afectiva.....	136
8 Andamio: Necesidad de cambios educativos.....	137
9 Andamio: Migración de ideas.....	137
10 Andamio: Bloqueo comunicacional.....	137



UNIVERSIDAD DE CARABOBO
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DIRECCIÓN DE POSTGRADO
DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN



EIDÉTICA DEL DESAPRENDER
Constructo epistémico en educación desde la complejidad para la humanización

Autor: Antonio Rengifo
Tutor: Próspero González Méndez
Noviembre, 2020

RESUMEN

A través de la historia, la expresión del individuo pensante, es caracterizada por continuos cambios socioculturales establecidos en educación, según interpretación de algunos indagadores intelectuales. De ahí que, este estudio fomenta el proceso desaprender en función del trascender cognitivo del “ser” para el ser, mediante la relación interpersonal del compartir de ideas, palabras y gestos. Se trata de deconstruir formas para la superación del entendimiento; develando complejidades de pensamiento y acción en contexto de la educación. Un pleno de rasgos expresivos que anuncia el verdadero sentido humano; permitiendo capturar y desplazar los virus mentales que contaminan el avance hacia la humanización. Atención significativa se hace en salubridad y hallazgos tecnodigitales, realidad que advierte el individuo en el proceso del germen intelectual. Bajo esta expectativa, el recorrido teórico fue conducido desde la era presocrática hasta la actualidad. A tal efecto, el escenario de estudio se abordó en el nivel perceptual de investigación cualitativa, paradigma de la complejidad y Método Teoría Fundamentada; obteniendo la información con fuente de apoyo en grupos de sujetos significantes vistos y estudiados a corpus natural; usando estrategias personales y grupales por medio de técnicas extendidas en el lenguaje hablado, escrito, no verbal y demás aspectos de afluencia fenomenológica. Información analizada mediante el proceso de teorización comprendido por las etapas: categorización, estructuración, contrastación y descripción del proceso y su producto. Fiabilidad y validez hipotética tendente a interpretar lo significativo del caos en el sujeto, identificando un tornado cognitivo estructurado por los elementos: individuo, acción, cognición, racionalidad, conocimiento, constructiva y complejidad, en convergencia. Constructo epistémico que aborda la relación desaprender y complejidad en educación para la humanización.

Descriptores: complejidad, desaprender, educación, humanización
Línea de Investigación: Educación epistemológica. Complejidad y Ambiente.



**UNIVERSIDAD DE CARABOBO
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DIRECCIÓN DE POSTGRADO
DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**



**EIDÉTICA DEL DESAPRENDER
Constructo epistémico en educación desde la complejidad para la humanización**

Autor: Antonio Rengifo
Tutor: Próspero González Méndez
November, 2020

SUMMARY

Throughout history the expression of the thinking individual is characterized by the continuous sociocultural changes that education has established, according to the interpretation of some inquirers of the human mind,. Hence, this study encourages the process of unlearning in terms of the cognitive transcendence of "being" for the being, through the interpersonal relationship of the sharing of ideas, words and gestures. It is about deconstructing ways for intellectual overcoming; unveiling complexities of thought and action in the context of education. A full of expressive features that announces the true human sense; allowing to capture and displace the mental viruses that contaminate the progress towards humanization. Significant attention is made in health and tecnodigital findings as part of the reality perceived by the individual in the process of the intellectual germ. Under this expectation, the theoretical journey was conducted from the pre-Socratic era to the present. For this purpose, the study scenario was addressed at the perceptual level of qualitative research, paradigm of complexity and Method of grounded theory; obtaining information with a source of support in groups of significant subjects seen and studied in a natural corpus; using personal and group strategies through extended techniques in spoken, written, nonverbal and other aspects of phenomenological affluence. Information analyzed through the process of theorization comprised of the stages: categorization, structuring, testing and description of the process and its product. Reliability and hypothetical validity tending to interpret the significance of chaos in the subject, identifying the formation of a cognitive tornado, structured by the convergence of the elements individual, action, cognition, rationality, constructive and complexity; epistemic construct that addresses the relationship between unlearning and complexity in education for humanization.

Descriptors: complexity, unlearn, education, humanization
Research Line: Epistemological education. Complexity and Environment

INTRODUCCIÓN

El desarrollo cognitivo del individuo humano, es de andanza frecuente, desde el mismo momento que aparece en el mundo. Múltiples teorías de las distintas épocas históricas expuestas por pensadores, filósofos, psicólogos, científicos entre otros, lo evidencian al descubrir la capacidad intelectual que en él puede desarrollarse, y, al ofrecer nociones básicas que inspiran este trabajo. En virtud de esto, la presente investigación consiste en establecer el encuentro de entendimiento y comprensión de ideas para la verdadera realidad de ser, humano. Intención que conduce a trascender la limitante practicada actualmente como educación en el mundo; enfatizando en la región latinoamericana, donde en el último medio siglo es pronunciada la situación crítica referente al desequilibrio social. Lo contextual en desigualdad estudiantil venezolana, por el papel de docente que ha tomado la disidencia en gran parte, de este sector social; creando así el muro de contención que impide el avance hacia la humanización humana.

Un desorden cognitivo donde las fuentes del desaprender en la educación, están aptas para ejercer sus funciones en eficiencia de una vida de activo natural, conforme a la exigencia intelectual del individuo. Cuestión que de una forma u otra da sentido hacia la verdad de ser, humano, desde la evolución educativa. Esta acción puede desarrollarse desde la reestructuración del pensamiento con respuesta a extender el conocimiento en función de todos, para una composición de comunidades más sanas, y estructurar el mundo con una mejor calidad de vida. Morín (2011) indica, de sus ideas, que la tradición del pensamiento con buen arraigo de la cultura, enseña a descubrir el mundo a través de ideales precisos y diferentes; instando en la reducción de la complejidad a la simplicidad. En ese mismo sentido, expone como ineludible, separar lo que está ligado; unificando lo múltiple, en función de eliminar aquello que aporta desorden o adversidades a la acción intelectual.

Es así, que lo significativo para la transformación de conocimiento, se sustenta en organizar un proceso de vida en la población educativa desarrollado a través de la interpretación intelectual. Un orden vital del ser que garantice la interacción de elementos potenciados en el diseño de estrategias y creatividad emprendidas por el sujeto. Prototipos urdimbres son manifestados en asambleas de La Organización de las Naciones Unidas (ONU), La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), La Organización Mundial para la Cultura(OMC), La Organización de las Naciones Unidas para la Agricultura y la Alimentación (FAO), entre otros organismos gubernamentales y no gubernamentales, competentes en organizar ideas de educación; caso, donde los organismos de responsabilidad latinoamericana mantienen trastorno funcional.

A tal efecto, el centro de este estudio es ofrecer una forma heterogénea, de un proceso educativo correspondiente a las realidades del mundo actual; destacando que el factor accionante exige un enfoque en la relación de elementos existentes entre el desaprender y la complejidad, en matiz educativo para la humanización humana. Una forma responsable de dar luz propia al comportamiento intelectual emanada del proceso desaprender en la educación, con sentido de simplificar las complejidades cognitivas, en función de una realidad viviente transformadora para mejor calidad de vida; es decir; labrar un terreno educativo sin estilos terminantes, donde el desarrollo decente del docente sea el de un discente .

Lo sorprendente de esta confluencia de ideas, es el basamento de buena educación compuesto por nuevas disciplinas de la conducción humana. Respecto a este hilo de acción, Rubio (1973), piensa que la “especiación” del ser humano es un resultado incomprensible si no se considera los procesos que ofrecen la educación y la cultura, por lo menos en lo más elemental de la expresión del ser. Un todo complejo y dinámico del alma, que da información aglomerada en las manifestaciones humanas; convirtiéndolas así en sociedades de avance por el conjunto de usos e ideas. En dicho proceso, emergen aspectos que el individuo desconoce; donde de alguna manera

debería considerar el momento de abordar esa transformación, hacia el mayor desborde de su potencialidad creativa.

En este sentido, el contexto se estructura en Capítulos y un desarrollo de contenido denominado Andamiaje: el primer capítulo, aborda el enfoque perceptual, interrogantes, objetivos y defensa literaria; el segundo, desbordaje epistemológico; el tercero, andamiaje procedimental, el siguiente la vinculación léxico contextual y la expresiva ideológica de la información recabada por los interactuantes en este proceso investigativo. La diversidad de los temas relacionados con la complejidad, el desaprender y andamio metodológico, condujo el acopio de información bibliográfica física y electrónica; permitiendo establecer comparaciones epistémicas sobre la evolución educativa e ilustrando del sujeto signifiante, el cúmulo de rasgos expresivos observables de forma natural entre él, el investigador y los otros. Finalmente, se muestran los hallazgos y reflexiones logradas desde la investigación en andanza de los apremios determinados por los objetivos de estudio.

CAPÍTULO I

ANDAMIAJE INTELECTIVO

Planteación del Problema

Prédica de Educación en Disertación Hostil

La tendencia de humanización al humano, emerge posiblemente por el existente desequilibrio en sus interacciones; donde aparentemente las incongruencias de la concepción educativa, vislumbran el género de este conflicto. Por tal motivo es necesario estructurar en el sujeto, elementos con sentido de extra polarización mediante una educación confinada al desarrollo de sus facultades y capacidades; induciéndolo de esta manera a desaprender. Una forma de entendimiento para crear, valorar y fomentar de manera natural, criterios de sí mismo en modalidades de vida sana y liberación intelectual

El primero, representado por las eventualidades del obligatorio componente físico institucional, en el que sólo se nota estabilidad y atención al marco formal, a pasillos de caminerías y agrupamientos en cuarteles llamados aulas de clases; aludiendo significativamente el verdadero juicio de la analéctica educativa. Analéctica que se expone desde la visión planteada por Teilhard de Chardin (1974), como revelación de la analogía de un mundo ordenado y estático, y tránsito al mundo de la ley de continuidad y discontinuidad. El otro plano, se identifica por las debilidades presentes en el ente encargado de fomentar el contexto académico. Práctica de un modelo que obstaculiza la fluidez de entendimiento, comprensión, captación y vinculación del conocimiento con la realidad inter-socio-educativa. En tal sentido, desaprender abre las acciones cognitivas que coadyuvan a superar dichas limitantes.

En contexto, la palabra educación desde uno y otro horizonte se ha debilitado, tal vez, en parte, por la interpretación y contemplación de paradigmas tales como el neopositivista que según Popper (1977), se caracteriza por la idea del conocimiento cierto y verdadero, lo cual hay que abandonar de acuerdo a una ciencia y emprender una concepción “falibilista del conocimiento humano”. Este teórico define el falibilismo, desde su epistemología, como “el resultado de una crítica radical de las epistemologías justificacionistas [...propone...] una explicación del conocimiento distinta de requisitos de encontrar certezas y verdad absoluta.” (p.35).

En interpretación a la posición popperiana, se puede decir que los paradigmas hasta ahora empleados han fracasado, no en su totalidad, pero sí, en satisfacer expectativas requeridas para saciar necesidades convenidas en la acción educativa. Emergencias en la educación desde otras miradas epistemológicas, centradas en alternativas de resultados, y no en eventualidades de certificación de ideas, pudieran representar elementos indicadores que solventen tales situaciones. Tal es el caso, de un proceso que extienda la interpretación exhaustiva de ser humano.

Un soporte a lo planteado, es parafrasear a Morín (op.cit.), cuando hace referencia a una sociedad, interpretada desde la educación como, lo entretelado. Comprendido por la producción, el consumo, el espacio de convivencia, comportamientos y demás aspectos que caracterizan la actuación humana. Nexos que determinan problemas propios del individuo, lo cual implica un crecimiento continuo de sus necesidades y aportaciones novedosas que requieren reformas en todos los ámbitos; generando posiblemente un cambio de pensamiento en función de la transformación educativa como aporte al equilibrio social.

En un aspecto más general, Teilhard De Chardin (op.cit), señala:

Una vez que la humanidad haya reconocido que su función primera es la de penetrar, de unificar de manera intelectual y de captar, para comprender y dominar aún más las energías que la rodean, ya no habrá ningún peligro de chocar contra un límite exterior de sus desarrollos. (p.283)

Las ideas de los autores últimos señalados, es notable tal vez, por el propósito de sus teorías, de hacer llegar su inquietud y disposición hacia el desarrollo del intelecto humano. Alcance que pudiera ser logrado a través de un proceso que disuelva nudos obstaculizantes de comprensión e integre nuevos valores para la activación dinámica de humanización desde la acción educativa, como lo propone la función del desaprender. Desde este punto de vista, un referente también de importancia, es Rubio (op.cit), quien aporta con respecto a la evolución cognitiva: “lo real tiene que ser actuable y actuante al máximo para ser capaz de impulsar la actividad humana” (p.199). Carácter de juicio de este teórico, que sostiene en su contenido, un enlace suficientemente preciso en la conjugación de su posición y el asunto educativo aquí planteado.

De igual manera, el trance histórico de esta problemática educativa, es visible en esta realidad por la objetividad precoz que han desarrollado responsablemente sus actores. Escenario epocal que requiere trascender en la humanización. En tal sentido, equivale preguntarse ¿se podrá avanzar desde esta época de crisis enmarcada en los procesos paradigmáticos antes mencionados, hacia una actividad educativa que tenga mayor eficacia en el bienestar de humanización, desde la accionalización compleja?

Estas certidumbres de incertidumbres, deberían manejarse con respaldo de planteamientos emanados por organismos internacionales, cuyas funciones se centran en fomentar la creatividad del individuo a nivel del mundo, promoviendo la Educación como pilar fundamental en la humanización. Desde este trance, La *Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura* (UNESCO, 1990), manifiesta como alternativa para la transformación humana en trascendencia educativa:

La educación es "la fuerza del futuro", porque ella constituye uno de los instrumentos más poderosos para realizar el cambio. Uno de los desafíos más difíciles será el de modificar nuestro pensamiento de manera que enfrente la complejidad creciente, la rapidez de los cambios y lo imprevisible que caracteriza nuestro mundo. Debemos reconsiderar la organización del conocimiento. Para ello debemos derribar las barreras tradicionales entre las disciplinas y concebir la manera de volver a unir lo que hasta ahora ha estado separado. Debemos reformular nuestras políticas y programas educativos. (p. 7)

Aspiraciones que indican interés en la transcendencia evolutiva de la humanización, con hechos que manifiestan la entelequia que debe tener la educación con respecto a miras futuristas. Un acto significativo puede ser enfatizar en la modificación de pensamiento abordado desde lo complejo; asumiendo la complejidad como elemento constituyente del cultivo de habilidades y destrezas presentes en el individuo. Afinidades interpretadas desde un proceso que abra la posibilidad del despliegue cognitivo para nuevos estilos de vida con percepción alternativa de humanización, frente al cúmulo de penurias presentes en el componente socio-educativo.

En América Latina, es notable observar en la praxis educativa, algunos indicadores que sirven de guía para mostrar la decadencia académica. En las últimas décadas de años, las responsabilidades en este sector, se encuentran desvinculadas de las exigencias de esta naturaleza. Evidencias de ello, son las incomprensiones sujetas a la incapacidad o dejar a un lado el entendimiento de estas indigencias del quehacer educativo. Desde estas consideraciones, se capta que al individuo se le ha mutilado facultades de desarrollo cognitivo; reflejando así, que los involucrados en itinerario de la educación no han comprendido realidades que requieren consideraciones de abordaje cotidiano en estas manifestaciones. Naturaleza que contradice las acciones de avance intelectual ofrecidas en la dinámica del desaprender como pliegue permanente en el comportamiento evolutivo del conocimiento.

Morín (1999), expresa, que el conocimiento del mundo se vuelve una necesidad intelectual y vital al mismo tiempo. Además, postula: “(...) la educación debe promover una inteligencia general para referirse de manera multisensorial a lo complejo, al contexto en una concepción global” (p.52). Necesidad que centrada en Venezuela, tiene el mismo orden de importancia, por la problemática educativa que se vislumbra en esta región; consecuencia de la acción político-educativa que se ha venido implementando

En las últimas tres décadas de años, las realidades presentes en el país, no se ajustan a las intenciones textualizadas por los gobernantes de turno. Pues, lo cuestionable educativo de ese entonces, aún es aquejante en la actualidad. Este desgaste de situación social, refleja para la década de los años 90, que más del 70 % de las familias venezolanas se encontraban en situación de pobreza; cifras proporcionadas por la Oficina Central de Estadística e Informática (OCEI), y la necesidad de reajustar ciertos aspectos económicos, hacen posible la intervención del Fondo Monetario Internacional (FMI) y el Banco Mundial (BM) en la modificación, no sólo del modelo social, sino del modelo educativo. Es así como Antúnez (2009), evidencia que en Venezuela, al inicio de la década de los años 80, la recesión económica paralela a la crisis política, manifiesta un deterioro social en condiciones de salud, seguridad social, educación, entre otros.

En la actualidad según Bravo (2015), en sus cuadros estadísticos de memoria y cuenta del Ministerio del Poder Popular para la Educación (MPPE), refleja la enorme caída de la atención pedagógica en educación. Destaca además, que entre los años escolares 2011-2012 y 2013-2014, disminuyó en el sector público el número de personas inscritas a 419275, mientras que en la iniciativa privada aumentó a 129794 como cuadro total general. Según esta estadística, todo ello debido al enorme proceso de la atención oficial en materia de las misiones en educación; salvo en el crecimiento de la educación inicial oficial, que aumentó a 20659 atendidos. En la privada, crece a

cifras de 36385 y la educación de adultos 4809. Resultados que se suscitan por información oficial exclusiva del MPPE.

Una disposición estadística que recae en los espacios pedagógicos más sensibles respecto a lo establecido en el artículo 103 de la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (CRBV, 1999), donde señala: “Toda persona tiene derecho a una educación integral de calidad, permanente, en igualdad de condiciones y oportunidades (...) es obligatoria en todos sus niveles, desde el maternal hasta el nivel medio diversificado” (p.118). Así mismo, el estadístico en su abordaje, indica que este reflejo es obligatoriamente, en función del estado y la familia, estrictamente en los niveles del sistema escolar venezolano. Señalamientos que se evidencian, cuando se demuestra la disminución de la matrícula primaria (1er. a 6to. grado) a 19253, en educación media (1er. a 6to. año) 59839, y la educación especial reduce 32109 incorporados.

Según Antúnez (op.cit), estos descensos tienen mayor pronunciamiento como consecuencia general en razón del viernes negro, en la década de los años 80. Este factor de orden económico y vínculo educativo, por decisiones de gobiernos de la época, queda sin la brújula equitativa de solventar las necesidades básicas en contexto. Cuestionamiento que desde entonces es pronunciamiento permanente en la debacle educativa y dicho mejoramiento se convierte sólo en discurso de sostén político de grupos manejadores del Estado.

Rasgos estadísticos que tipifican la realidad de un discurso de gestión política pública, proyectoras de una desvinculación del país desde el aparato educativo con respecto a lo establecido en sus textos legales, de acuerdo al tipo de educación que debe involucrarse, por exigencia de las nuevas generaciones de venezolanos; y no, difusión de propagandas a conveniencias de grupos, sustituyendo lo que se necesita y debe hacerse en equilibrio del menester público para avance educativo. Sin embargo, los representantes políticos del Estado Venezolano, en consideración de estadía en el

poder, manejan el discurso retórico en pro de sus beneficios, permaneciendo constantemente alerta en revertir cifras estadísticas que ponen en juico su gestión.

Estos valores estadísticos advierten, ahondar en lo señalado por Rubio (op.cit), al manifestar: “cuando el método se convierte en política pierde automáticamente todo su valor” (p.19). Asumiendo método, como las intenciones de función educativa postuladas en la CRBV. Un quehacer educativo que sin la manipulación política, daría mejores resultados. Tal es el pronunciamiento de desarrollo intelectual que pudiera ejercerse desde la acción del desaprender en función de la humanización humana. Una forma de atenuar el virus político y demás entes de contaminación involucrados en este fenómeno educativo. Ejemplo de ello: abandono escolar, monotonía institucional, entre otros sucesos. Factores que reclaman una mayor preocupación del crecimiento intelectual como medio para satisfacer necesidades devenidas en el ser humano.

En Venezuela, en los últimos veinte años, sus gobernantes han convertido la función educativa en torbellino publicitario de terremoto político, sin la afinidad de favorecer el discurso del trascender educativo por ellos manejados. Situaciones que en innumerables oportunidades se quedan sólo en intención educativa. Pocas veces la orientación de un personal de consciencia en la divulgación de propuestas en este sentido, ha tenido eficacia. Tal es el caso de los “bien” o “mal” llamados Proyectos Educativos Integral Comunitario (PEIC), Proyecto de Aprendizaje (PA) y Proyecto de Desarrollo Endógeno (PDE), enmarcados en el Diseño Educativo Bolivariano, (MPPE -2007) en el cual se expone:

De allí que, la educación bolivariana tenga el reto de acabar con la estructura rígida del modelo tradicional, el de las asignaturas compartimentadas, y promover el saber holístico, el intercambio de experiencias y una visión compleja de la realidad, que permita a todos los involucrados en el proceso educativo valorar otras alternativas de aprendizaje, tales como: aprendizaje experiencial, transformacional, por descubrimiento y por proyecto. (p.43)

A este respecto, se advierte un conglomerado de naturaleza educativa con soporte supuesto de solventar las necesidades sociales que aquejan la región venezolana; pero, que sin los vínculos del desaprender, el camino hacia el propósito transformacional presentaría dificultades.

Textos magnos, como la CRBV, en su interés de trascender en lo práctico-teórico sustancial al discurso educativo, señala en el artículo 102 que la educación:

(...) está fundamentada en el respeto de todas las corrientes del pensamiento, con la finalidad de desarrollar el potencial creativo de cada ser humano y el pleno ejercicio de su personalidad (...) basada en la valoración ética del trabajo y en la participación activa, consciente, solidaria en los procesos de transformación social consustanciada con los valores de identidad nacional y con una visión latinoamericana y universal. (p.118)

El discurso planteado en este inciso, pudiera recoger en pocos casos la voluntad de engranar el potencial cognitivo en fortalecimiento de la educación, tal y como lo promete el desaprender en función del desarrollo intelectual. En él, se denotan alternativas de posibles simetrías en las desigualdades de dialéctica académica, identificadas como: contexto de aprendizaje de composición compleja, redes de una significación organizativa con experiencia de vida social, vinculación de experiencias de aprendizaje entrelazadas en la cultura, historia del individuo y las vivencias cotidianas. Factores preocupantes y presentes en la realidad del componente educativo venezolano.

Filosofema de la Complejidad: un Peldaño Descriptor

Filosofema según Ferrater (2001), desde la concepción de Aristóteles, es: “una doctrina filosófica (...) especialmente cuando se trata de enunciados, o conjunto de enunciados organizados sistemáticamente” (p.1270). Es así, que este estudio pudiera considerarse un fragmento filosófico, hacia una epistemología de la complejidad educativa, influyente en la manera de pensar con miras alternativas al progreso socio-educativo. Procedimiento basado en la observación, interpretación, análisis y

comprensión. Es decir, “un pensamiento que trata de vincular y distinguir, sin desunir” (Ugas: 2005, p. 94). En tal sentido, la complejidad es indagar sobre una supuesta realidad, dando apertura a la consideración de diversos aspectos que navegan desde lo sustantivo e insustantivo, a lo “real”.

Bohn (1997), considera que la complejidad constituye hoy día un ejemplo de estudio, al referir:

Por lo general, no somos conscientes de tener la intención de pensar. Pero uno piensa porque tiene la intención de hacerlo, una intención que se deriva, por otra parte, de la idea de que es necesario pensar porque existe un problema. Si prestamos la debida atención, sin embargo, podremos llegar a percibir la intención y el impulso que nos lleva a pensar, luego podremos darnos cuenta de la aparición de un pensamiento, que pueda suscitar, a su vez, sentimientos, que dé origen a una nueva intención de pensar, y así sucesivamente. (p.53)

Manifestaciones de Bohn que enlazan con la comprensión del desaprender teniendo en cuenta que, en esta naturaleza siempre se está indagando en la superación de obstáculos presentes en el avance intelectual. Un desarrollo cognitivo que el individuo ofrece de manera sucesiva, desde el origen del intento de pensar, como forma interactiva de la complejidad. Al respecto, Cerejido B., Lank, C. Cerejido, M. (1996), exponen que la incertidumbre, el azar, el caos, se consideran que son los signos definitorios del tiempo actual, asumiendo nuevos significados como la concepción de la complejidad.

En este mismo repliegue de ideas, Morín (2003), indica que:

La complejidad es el desafío, no la respuesta (...) es la posibilidad de pensar trascendiendo la complicación, las incertidumbres y las contradicciones [...agregando además...] es la unión de los procesos de significación que implican selección, jerarquización, separación, reducción, con los otros contra-procesos que implican la comunicación, la articulación de aquello que está disociado y distinguido; y es el escapar de la alternativa entre el pensamiento reductor que no ve más que los elementos y el pensamiento globalista que no ve más que el todo.(p.143)

La complejidad desde la mirada de los últimos teóricos citados, puede ser vista como elemento indispensable para edificar la creatividad del intelecto humano. Sin la confluencia de este elemento, el actuante siempre creerá que la evolución del conocimiento está presente o cerca de un resultado total; dificultándose entender que ese resultado como verdadero, sólo será progresivamente el inicio de una exploración en la mente humana. Es por ello que, si en la evolución educativa no está presente la enjundia del desafío y la posibilidad de pensar trascendiendo la complicación, no será posible entonces, dicho trascender.

De allí que la evolución educativa, se comprende por el despliegue de sus componentes estructurales en lo local, regional y mundial; abordando sus vínculos de desarrollo por afecto del avance intelectual. Relación de componente educativo que evoluciona hacia la humanización, una vez que se haya identificado que lo primordial en este quehacer, es la incursión cognitiva, sumar y adquirir de forma intelectual, para entender y resaltar progresivamente el vigor de su entorno. Siendo esto, la conciencia de percibir cada uno reflexivamente el surgimiento de nuevas claridades en el mundo.

De esta manera, se refleja un pensamiento que invita a digerir el conocimiento a través de lo bio-psico-senso-espiritual, como fundamento de su fortalecimiento ecuánime. Marcha que eficientemente pudiera ser emprendida en la vía del desaprender, diluyendo la complejidad de la educación en el metabolismo del proceso de humanización. Entendido el metabolismo desde su visión biológica, y pronunciado por Krebs Hans en sus avances de estudios químicos en 1932, como la vía sucesiva metabólica de repercusiones químicas, participante en la respiración de cada célula aeróbica; siendo parte de la vía catabólica que realiza la oxidación de glúcidos, ácidos grasos y aminoácidos hasta producir el Bióxido de Carbono (CO₂), liberando energía en forma utilizable. Sin el funcionamiento de estos elementos biológicos no se activaría la función del intelecto, base fundamental en la disposición instrumental del desaprender en fuente de la educación.

Filosofema de la Educación en el Desaprender y la Humanización

La dinámica educativa ha traído como consecuencia, la necesidad de cambios conductuales apropiados a la sensibilidad de su ruptura paradigmática. Por ello, lo indispensable sería una reestructuración progresiva del comportamiento cognitivo, donde se aprecie la diversidad de aspectos que involucran al individuo de conciencia crítica en función de desterrar los estereotipos y visiones distorsionadas en la educación y fortalecer la humanización humana. Cabe señalar, que la acción de la vida humana, desarrolla día a día una variedad de transformaciones, modificando constantemente sus características presenciales. Acontecimientos que en función de la humanización como acto reflexivo, coexisten en el linaje del desaprender. En este sentido Corbera (2015), comenta que el desaprender es el camino de programaciones inconscientes y heredadas, proyectadas en el mundo como una pantalla, viéndolas e interpretándolas; magnificando la idea de comunicarnos nosotros mismos.

Para Medina, Cléries y Nolla (2007), en su trabajo de investigación titulado El desaprendizaje: propuesta para profesionales de la salud críticos, concluyen que el desaprender es: “(...) desarrollar un pensamiento reflexivo y crítico el cual permita, mediante el cuestionamiento de las formas de experiencia personal, la construcción, innovación, transformación y mejora de las prácticas” (p.115). Desde esta postura, el desaprender indaga la transformación de la teoría a la experiencia, involucrando el ideario colectivo. A partir de esto, es necesario concretar en acciones todo lo desaprendido-aprendido; es decir, actitudes que permitan configurar las acciones previstas en función de las situaciones que vayan surgiendo en la exploración de tendencias humanitarias. Desde la perspectiva de Heidegger (2005), “los hombres actuales sólo podemos aprender si a la vez desaprendemos; sólo podemos aprender el pensamiento si desaprendemos desde la base su esencia anterior” (p.19).

Con respaldo a estas posiciones, existe la necesidad de plantear analógicamente, el desarrollo del individuo desde un proceso humanizador, orientado a través de la naturaleza misma. De este modo, se desvincularía el formalismo de las erradas políticas educativas y márgenes de arrastre que se mantienen en estos territorios; obviando la humanización humana o por ignorancia de su abordaje. En este mismo orden de ideas, Derrida (1994) indica:

El desaprendizaje es la inversión de horizontes de significado que ha sedimentado, en ocasiones, de forma acrítica durante su trayectoria formativa; implica examinar críticamente el marco conceptual que estructura la percepción de la realidad y el modo de interpretar el mundo. Desaprender es ejercitar la sospecha sobre aquello que se muestra “aparentemente lógico”, “verdad y coherente”. Es suspender la evidencia de los modos habituales de pensar y describir. (p.144)

Del mismo modo, Díaz (2006) considera:

(...) desaprender supone deponer las armas del entendimiento seguro. Hacer de la precisión un estorbo y del extravío una manera de vivir. Si en el más íntimo saber de lo filosófico lo que sobrevive es el amor a la búsqueda del conocimiento, ella se encuentra inserta en todas las ramas del saber perseguido por la especie humana. (p.2)

En perspectiva, de lo dicho por Derrida y Ubaldina, el desaprendizaje puede interpretarse como un proceso equivalente al desarrollo de la humanización, por la práctica de ideas aflorada por el desaprender; cuya intención es humanizar de acuerdo a la necesidad de avance en el ser; indicando de este modo que el desaprendizaje es el proceso de ejecución para la humanización, y ésta no es otra cosa que ir hacia el desaprender.

En relación a lo expuesto en el segmento anterior, la sensorialización es la activación del desaprender en orientación del comportamiento estructural educativo hacia la humanización. En términos generales, el desaprendizaje desde la interacción para la concreción de ideas, es donde se manifiesta la necesidad en el contexto educativo, mientras que el desaprender, al estar concretando las ideas, ya se tienen

otras en espera. Denotación que indica que esa espera es la infinita coadyuvación del saber.

Por ello, a través del desaprender como proceso intelectual en el contexto socio-educativo, el individuo que interactúa en este plano, se desprende de modelos convenidos por disciplinas científicas (aplicabilidad de asignaturas desde el sentido “formal”). Desde este entendimiento, se desterritorializan estereotipos y visiones distorsionadas presentes en la diversidad social. Considerar estos aspectos en definición del desaprender, repliegan la existencia de otros conocimientos superiores a los que ya se tienen; es decir, creer tener conocimiento de “conocimiento”, no significa que se ha comprendido su existencia, sino que a medida que se conoce, se encuentran más dificultades para saber que existe, descubriendo así, el desarrollo de complejidades de pensamiento en la educación.

Fijación del Estudio.

Frente de Humanización en la Educación.

Frente a esta perspectiva el recorrido de estudio centra el comportamiento de humanización, básicamente desde la posición de Rubio (op.cit.), al manifestarlo como “el proceso de “inversión” de predominio direccional que experimenta la ley de la complejidad-consciencia a partir de la irrupción de lo reflexivo” (p.149); dando a entender, que no hay humanización sin el enlace interactivo de la concienciación y complejización; donde una no acciona sin la otra. Juicio de humanización que deja tejido el andamiaje en camino del desaprender; respondiendo con ello, la intensión abordada en este terreno investigativo.

En referencia, Andrade (2005), basada en la postura del Pensamiento Complejo de Morín, comenta que la perspectiva de la ciencia de la complejidad, nos obliga a desandar caminos, generando métodos que se deconstruyan en el mismo proceso de

su aparición. Naturaleza en la que Derrida (1997), indica: “la deconstrucción es un acontecimiento que no espera la deliberación, la conciencia o la organización del sujeto (...) tiene lugar en todas partes donde ello tiene lugar, donde hay algo” (p.26). El trabajo aquí no es tanto, el aporte de conciencia, complejidad y deconstrucción, sino, de qué forma, es su participación en la andanza educativa desde la acción del desaprender.

No obstante, es visible que estas directrices no pueden estar desvinculadas de ninguna interacción humana; son ramificaciones cognitivas que están compenetradas en la evolución del ser. Cabe destacar a Vivanco (2010), cuando postula en uno de sus algoritmos de la complejidad que, “la tarea, pues, no es tanto ver lo que nadie ha visto, como pensar lo que todavía nadie ha pensado sobre aquello que todos ven” (p.103). Un significado de estas expresiones de Vivanco, ilustra que el ser humano debe estar asentado en realidad y no vagar en la imposibilidad de la certidumbre.

En el mismo orden de ideas Andrade, Raizabel y Don Rodrigo M. (2010), en su trabajo de investigación, concluyen:

(...) la complejidad lleva implícita la multiplicidad de modulaciones, de modulaciones temporales, entre las que se destaca en forma de bucle, responsable de la mayoría de las paradojas, de un abordaje que enfrenta el desafío de gestar una concepción de conocimiento en que la teoría no esté divorciada de la praxis, los afectos de los pensamientos, ni el sujeto del ecosistema. (p.22)

Desde luego, la complejidad aunada al procedimiento del desaprender enfoca la constante inquietud sobre las realidades presentes en los escenarios educativos con miras a profundizar su entendimiento y comprensión. Principios indeterminantes que propician el camino indagatorio de esta investigación, generando los interrogantes: ¿Cuáles son los elementos conceptuales que establecen la relación existente entre el efecto del desaprender y la complejidad en educación para la humanización?, ¿Cuáles aspectos delimitan la concepción epistémica del Desaprender y la Complejidad?,

¿Cómo se estructuran los elementos que delimitan el proceso de desaprender desde la complejidad?, ¿Cuál es la explicación organizacional que se deriva de los elementos inherentes en la relación desaprender y complejidad en Educación? Indicadores de vía, que contribuyen a establecer como:

Objetivos del Estudio

Objetivo General

Construir un referente teórico de los elementos conceptuales que establecen la relación existente entre el efecto del desaprender y la complejidad en educación para la humanización.

Objetivos Específicos:

- Caracterizar los elementos que establecen la concepción epistémica del desaprender y la complejidad en el comportamiento educativo.
- Analizar aspectos que delimitan al proceso de desaprender desde la complejidad, en extensión de la humanización en el contexto educativo.
- Explicar los componentes que contextualizan la estructura del desaprender y la complejidad en entendimiento de la humanización en Educación.
- Realizar un constructo teórico de los elementos inherentes a la relación del Desaprender y la Complejidad en educación para la humanización.

Importancia de la Idea en Estudio

Lo significativo de este estudio, es presentar una alternativa útil en resarcir la caótica situación presente en la dimensión educativa. Una opción que trate con propiedad la naturaleza del problema suscitado y no la dedicación simplemente de elaborar programas paliativos a situaciones de momento. En este sentido, se pretende atender lo equitativo respecto a la relación de elementos que comprenden este sector; un proceso significativo en formación de ser humano a “ser” “humano”, donde las diversas fuentes senso-cognitivas del desaprender conjuguen su “complejidad” para hacer posible el seguimiento evolutivo de la humanización.

La Constitución de la República Bolivariana de Venezuela, en su Artículo 102, dictamina que la educación tiene por finalidad:

(...) el desarrollo del potencial creativo de cada ser humano y el pleno ejercicio de su personalidad en una sociedad democrática basada en la valoración ética del trabajo y en la participación activa, consciente y solidaria en los procesos de transformación social. (p.117)

Dictamen que de alguna forma tiene un pronunciamiento meritorio en este estudio, pero su aplicabilidad a las exigencias que requiere la sociedad con sentido de humanización, distan su realidad discursiva. Además, la Ley Orgánica de Educación (2009) en su Artículo 6, Numeral 3, Literal d, señala que el Estado:

(...) ejecuta, planifica, coordina políticas y programas de desarrollo socio-cognitivo integral de ciudadanos y ciudadanas, articulando de forma permanente, el aprender a ser, a conocer, a hacer y a convivir, para desarrollar armónicamente los aspectos cognitivos, afectivos, axiológicos y prácticos, y superar la fragmentación, la atomización del saber y la separación entre las actividades manuales e intelectuales. (p.10)

También es conveniente anunciar planteamientos de Estado sobre la planificación y ejecución de asuntos sociales, como son los acopios textuales de la Ley del Plan de la Patria que en su Segundo Plan socialista de Desarrollo económico y social de la Nación 2013-2019, objetivo 1.5.1.3, establece “(...) fortalecer y orientar(...) hacia el

aprovechamiento efectivo de las potencialidades y capacidades nacionales para el desarrollo sustentable y la satisfacción de necesidades sociales orientando la investigación hacia áreas estratégicas difundidas como prioritarias para la solución de los problemas sociales” (p.10).

Al analizar e interpretar el contenido de estas cartas legales, se puede comprender de su textualización, algunos indicativos favorables a la humanización. No obstante, al hurgar en estas legislaciones se precisa la incoherencia entre lo escrito y la práctica en la dinámica educativa. Disyuntiva que precisa bases fundamentales en el arado cognitivo del desaprender/complejidad; fortaleciendo el intelecto del ser humano, en pleno de la educación. Un desbalance en la importancia de esta intención, sería no abordar a De Rosnay (1996), cuando señala:

(...) la creación humana es un acto de creación del mundo en todo momento e independientemente de su naturaleza [...agrega...] Así puede nacer una moral humanista. Promocionar y respetar la obra original, valorar la diferencia, abrirse a la creación del otro, contribuir a la producción de algo superior a nosotros sin condicionamientos ideológicos o religiosos; sobre estos cimientos descansan en mi opinión, las bases de una moral humanista de futuro. (p.278)

Lo planteado, obliga a considerar en esta investigación, elementos que tiendan al encuentro de alternativas estratégicas de transcendencia educativa y configuración en la complejidad. El traslúcido entendimiento del individuo, consecuencia de los dogmas de la educación, son limitantes que inducen explorar este factor; esencia en la facultad de la inteligencia humana. Al respecto, Morín (op.cit.) señala: “la enseñanza actual proporciona conocimientos sin enseñar qué es conocimiento. No se preocupa por conocer qué es conocimiento. Es decir, no estudia los dispositivos cognitivos, sus dificultades, sus debilidades ni su propensión al error, a la ilusión” (p.149). Apreciaciones que enlazan según sus concepciones, la búsqueda del mejoramiento de la existencia humana, reflejada en un alcance de satisfacción colectiva.

Estas posiciones de los autores últimos mencionados, son de tendencia a una nueva visión educativa, respecto a los cambios de pensamiento que deben surgir

sobre la humanización. Razón por la cual, las bases epistemológicas del desaprender son constituidas desde el progreso cognitivo del individuo. Un proceso de transformación en la educación humana, para promover la extinción de vicios catastróficos en este sector; previendo desde estos acontecimientos, problemáticas cotidianas que impiden el fortalecimiento de la consciencia reflexiva y el sentido crítico del individuo hacedor de vida en estas instituciones. Entre ellas, es de señalar el aburrimiento, desgano y otras cualidades psíquicas y afectivas que condicionan la conducta del individuo; perjudicando su estabilidad emocional. Es de resaltar además, que son aspectos reflejados con preponderancia en el nivel de educación básica. Nivel donde los educandos poseen mayor grado de discernimiento en cuanto al comportamiento con los demás y su convivencia.

Por lo tanto, la intención de esta investigación es proporcionarle al estudiante y demás ente involucrado en su actividad educativa (padres, representantes, docentes, personal administrativo, de prevención ambiental y comunidad educativa en general), una interacción de ideas que fomente la fusión de acciones a una misma esfera de crecimiento intelectual; denotando alternativas de composición compleja en la dialéctica académica y significación con la experiencia de vida social. Elementos que pueden permitirles valorar sus realidades sociales hacia sus vivencias, mediante la interpretación y comprensión de factores sociales, económicos, religiosos, políticos, geográficos, lo que facilita en el individuo la percepción senso-espiritual que pudiera estructurar andamios conducentes hacia el entendimiento y fortalecimiento educativo con respecto a la humanización.

A través de este propósito, se pretende que el individuo involucrado en el mundo de la educación, se libere del encadenamiento de contenido programático y abra sus capacidades de entendimiento de la escucha y creatividad; actuando en pro de la calidad de vida poblacional. Actitud que alcanza, una vez canalizada su capacidad de identificar el funcionamiento de elementos descriptores del proceso desaprender siempre que tenga la disposición interiorizada y exteriorizada para la organización de

pensamientos. Asimismo, se aspira el aporte de elementos cognitivos para nuevas investigaciones de eco educativo y otros contextos en vínculo con el desarrollo de habilidades intelectuales.

Por consiguiente, una transformación educativa para la humanización desde el desaprender, intensifica su importancia al hacer visible su comprensión, como desarrollo del comportamiento cognitivo. Acto que deviene por exploración reflexiva de criterios epistemológicos socioeducativos, que bien deben ser abordadas por otros entes de la educación como es el docente. Éste, con facultades sensoriales fortalecidas mediante el proceso de desaprender, se encuentra en capacidad de observar con mayor detenimiento, el comportamiento de los sujetos en correspondencia de dicho entorno. Cabe distinguir según lo expuesto, a Morín (op.cit) cuando señala: “el conocimiento del conocimiento que conlleva a la integración del cognoscente de su conocimiento debe aparecer ante la educación como un principio y una necesidad permanente” (p.12). Consecuentemente, desaprender el aprendizaje es consecución de la humanización.

Fundamento de la Investigación

La investigación estuvo sustentada en un basamento filosófico visible en su despliegue teórico y fuente significativa para origen de alternativas en educación. Ferrater (op.cit), se refiere a la filosofía como: “esencia que puede abarcar todos los casos, posibles y efectivos, de la realidad considerada” (p.1271). Este pensador, se apoya en las posturas de Platón y Aristóteles quienes determinan que la filosofía es, para el primero “el saber que, al extrañarse de las contradicciones de las apariencias, llega a la visión de lo que es verdaderamente, de las ideas”, y para el segundo, la filosofía tiene como función “la investigación de las causas y principio de las cosas” (p.1273).

Avanzando en la historia del mismo contexto, en época de la edad media se encuentran juicios filosóficos, como apreciaciones del Cristianismo, el Renacimiento de “Bocan” y “Maquiavelo”, en los cuales se perciben discrepancias sobre el pensamiento del ser humano. Entre otros, los de épocas más recientes, como el ideal de Heidegger con su reflexión ontológica respecto al ser humano y la posición de Hessen, centrada en un contexto perceptual de la totalidad de los objetos y el conocer del saber. Además de la idea falibilista de Popper, respecto a la apertura cognitiva. De allí que el abordaje filosófico planteado, sustenta esta investigación, dadas las orientaciones que ofrecen sobre la interpretación de ideas, sin la intención del enrejado curtido con esta ciencia.

Por otro lado, es importante considerar la particularidad científica de Damiani (2009), al decir: “la epistemología analiza, evalúa, critica el conjunto de problemas que presenta el proceso de producción de conocimiento científico” (p.29). Acto de entendimiento que enfatiza el camino de desaprender en función del proceso de humanización. Vale decir, de acuerdo a lo expuesto, que en este proceso, el ser “humano”, no se desprende totalmente del conocimiento que ha adquirido; sólo declina parte de él, por considerarlo no contribuyente al sumario constructivo en la alternativa de transformación educativa.

Chomsky (2012), al exponer sus ideas respecto a la educación; la pronuncia como un modelo que impide el pensamiento crítico e independiente, que no permite razonar sobre lo que se oculta tras las explicaciones y que, por ello mismo, deben fijarse otras explicaciones como únicas posibles. Además, involucra la objetividad expresando:

Hay que condenar sin tapujos la presentación de la objetividad, cuando funciona como un medio de distorsión y desinformación al servicio del sistema doctrinal. Esa postura es mucho más frecuente en las ciencias sociales, debido a que, en ellas, el mundo exterior impone una restricción especialmente débil sobre los investigadores; la capacidad de comprensión es más reducida, y los problemas que se afrontan son mucho más oscuros y complejos. Como consecuencia, resulta mucho más sencillo ignorar todo lo que no interesa oír. Hay, por tanto, una diferencia muy marcada entre las ciencias naturales y las ciencias sociales. En el primer caso, los hechos se atestiguan en la naturaleza de una forma verificable, lo que dificulta que un investigador pueda ignorar los datos que contradicen sus hipótesis favoritas; es por ello que los errores no suelen perpetuarse. Como en las ciencias naturales pueden perpetuarse los experimentos, los posibles errores se descubren sin mayores problemas, además, hay una disciplina interna que rige esa tarea intelectual. Aun así, está claro que ninguna investigación, por seria que sea, nos conducirá forzosamente a la verdad. (p.28)

Este activista, al referirse a la objetividad, posiblemente lo hace para dar una orientación sobre los obstáculos que impiden el entendimiento y comprensión de las cosas en el individuo; arguyendo como marco de estas barreras, las ciencias sociales. Por otro lado, da la virtud de romper con estas vitrinas, a otras ciencias, como son las ciencias naturales, viendo en ellas la fortaleza de arrastre que debe tener el individuo humano en el sano juicio de transformar su entendimiento. Aliado cada vez, con mayor fuerza al comportamiento educativo, para una menor dificultad en trance al camino de humanización.

Equitativamente es imperativo abordar el humanismo, que según Ferrater (op.cit), es un término utilizado por varias direcciones del pensamiento, desde el siglo pasado; utilizado por lo general, para calificar ciertas tendencias filosóficas, especialmente en las que se expresa “algún ideal humano”. Este autor expone que el humanismo para William James, consiste en romper con todo “absolutismo”, con toda idea de un “universo compacto”, con toda negación de la variedad y espontaneidad de la experiencia.

Por otro lado, Heidegger (2006) afirma:

Todo humanismo sigue siendo metafísico [...porque...] a la hora de determinar la humanidad del ser humano, el humanismo no sólo no pregunta por la relación del ser con el ser humano, sino que hasta impide esa pregunta, puesto que no la conoce ni la entiende en razón de su origen metafísico. (p.24)

Estas ideas reflejan un trascender del pensamiento humano, por el aspecto de componer la complejidad en el pensamiento y organizar las ideas en función de reestructurar la condición educativa, desaprendiendo el conocimiento. Lo expuesto, sustenta sus bases quizás con mayor fuerza en este estudio, con la posición de Corbera (op.cit), al afirmar: “desaprender es el camino para que se entienda que tenemos que liberarnos de programas tóxicos que envenenan nuestras vidas y hacen que nos sintamos esclavizados” (p.21). Se interpreta en este caso, que Corbera se refiere al tóxico envenenamiento ideológico como frustración de la libertad intelectual. Limitante superable mediante cambios emocionales, producto de una transición de consciencia que brinde otra forma de advertir la realidad. Esta posición orienta hacia una conducción educativa concreta a través del reflexionar intelectual, como la planteada en el proceso de desaprender la educación desde la complejidad para la humanización del individuo; denotando que el quehacer del desaprender estimula la plataforma cognitiva hacia la comprensión de la existencia humana y su verdadero sentido del ser, en función de concienciar hacia el surgimiento de la sensibilidad humana en el mundo.

CAPÍTULO II

ANDAMIAJE HIPOTÉTICO

Proceso Característico

Desbordaje Epistemológico

En exposición teórica, la historia de la humanidad puede ser vista como una permanente búsqueda de conocimiento para comprender la realidad, y así explicarla en beneficio de los individuos, grupos y poblaciones. Ampliación de conocimiento que no depende exactamente de la “genialidad”, de la permanencia individual o del descubrimiento. Son realidades que presentan una gama de interpretaciones y conceptualizaciones expresadas por pensadores, en andanza del comportamiento humano, quizás desde cinco siglos antes de Cristo, y que actualmente se conservan. Estas ideas han reflejado desde diferentes puntos de vista, el origen y evolución del mundo. Manifestaciones expresadas a través de escritos religiosos, los cuales textualizan la aparición del mundo por facultad divina; filosóficos, expuestos por espejismos y percepciones, y los científicos, experimentando desde la minúscula a la mayúscula partícula explosiva.

En contemplación a estas posturas de articulación social, se presenta en esta exploración investigativa, el espíritu para interpretar el proceso de desaprender en educación desde la complejidad. Una eidética del entendimiento humano como episteme filosófica que abre alternativas en función a desplegar lo estático que pudiera reprimir la evolución del conocimiento, en desarrollo de la humanización. En atención a lo expuesto, se adhiere la idea de Hessen (1926), al teorizar: “el

conocimiento humano no se limita al mundo fenoménico, sino que avanza más allá, hasta la esfera metafísica, para llegar a una visión filosófica del universo” (p.79). Todo ello configurado en una sinergia de ideas en función de constitucionalizar el conocimiento de las cosas. También señala: “el conocimiento no se entiende solamente como una acción cognitiva del sujeto, sino también necesariamente debe estar conectado con el mundo exterior, la realidad y el entorno del hombre” (p.67).

Comentando lo anterior, es de precisar que no todos los individuos se comportan de igual manera ante sus vivencias, por lo que sus valores no son transferibles, sino adquiridos de diversas formas por requerimiento de interacción humana. De allí que el conocimiento puede ser interpretado como un interactuar universal del individuo; entendido además, como “cosa”, la cual no es valiosa por sí misma; tiene el valor que cada individuo le asigna, según su desenvolvimiento y características del medio. Al respecto, Torretti (1998) textualiza: “(...) por ahora es necesario concebir tres clases de cosas: lo que deviene, aquello donde deviene, y aquello reproduciendo a lo cual crece lo que deviene” (p.50). Un devenir que interpretado en este estudio, se caracteriza por las cosas ya planteadas y las que podrían plantearse; un de donde deviene, como el tránsito experiencial, y una reproducción de las cosas, como el surgimiento de ideas en función del desarrollo intelectual.

Asunto de Desbordaje

La prédica de “desbordaje” en este contexto, expresa la extensión de los elementos que relacionan la interacción humana y la evolución en el proceso de humanización del individuo. Etimológicamente el término desbordar según Diccionario Etimológico Español (1984), es un verbo activo transitivo, que se refiere a exceder, sobresalir o traspasar el límite lo que está fijado o presentado, sobrepasar la capacidad emocional o intelectual de alguien. Vocablo que procede del prefijo “des”, del sustantivo “borde” y del sufijo flexivo “ar”, infinitivo de los verbos

de la primera conjugación. La expresión borde, concerniente a extremo, margen, orilla o canto de algo.

En tal sentido, vale acotar que el desbordaje, dada la apreciación de los vocablos del cual se deriva, asume el escenario descriptivo del proceso de desaprender y la complejidad como evolución humanitaria. Proceso donde el entendimiento humano sobresale del cauce cognitivo; es decir, en él, ocurre un recorrido de interpretaciones teóricas diversas. Sobresalir que se explica por la forma cómo al explorar el intelecto humano, es desbordado el margen de una postura intelectual. Este planteamiento, interpretado como cosa, induce a retomar la concepción de “cosas”, de acuerdo a la perspectiva de Mead y Heidegger que según Ferrater (op.cit.), la definen como:

(...) media entre la iniciación de una acción y su consumación final. Es universal en el sentido de que aparece a la experiencia de todos” y “un elemento de la existencia humana en cuanto “ser-en-el-mundo”. Desde este punto de vista, la naturaleza no debe comprenderse aquí como simple presencia. (p.702)

Posición que de acuerdo a los autores últimos mencionados motiva a plantear que no debe sentirse la naturaleza como si estuviera lejos del ser humano; debe ser considerada la virtud que ésta brinda, por lo que se es parte de ella. Significando que esta mundología del hombre es naturaleza expresada en experiencias y sus conocimientos.

El término “naturaleza” según el abordaje de Torretti (op.cit), es traducción del vocablo physis. Sustantivo derivado del verbo phyo; empleando el sufijo que sirve para expresar acción o proceso (análogo en esto el sufijo castellano -ción, al sufijo alemán -unge). Phyo significa corrientemente nacer, crecer, desarrollarse (en sentido activo: producir, generar). De la Cuenca (2007), la destaca como “modo de ser propio constitutivo de una cosa” (p.303). El sentido permanente de las acciones del ser humano, dada las definiciones de “cosa” en párrafos anteriores, no escapan al

alcance del desaprender como proceso de transformación cognitiva, por la forma de puntualizar la exploración en la mente humana.

Por su parte, Gadamer (1999), postula:

(...) dejarse determinar así por la cosa misma no es evidentemente para el intérprete una “buena” decisión inicial, sino verdaderamente “la tarea primera, constante y última”. Pues lo que importa es mantener la mirada atenta a la cosa aún a través de todas las desviaciones a que se ve constantemente sometido el intérprete en virtud de sus propias ocurrencias. (p.332)

Pretensión de Gadamer sustentada bajo la concepción del intérprete. ¿Pero quién es el intérprete? Queda entendida, de acuerdo a la temática planteada y el nivel cognitivo, que la andanza se sostiene en el plano del sujeto humano; motivo que aporta aspectos relacionados con el interactuar de cosas, y esas cosas no es, sino la naturaleza misma del móvil individuo, en cada instante de tiempo. Dicho de otra forma, “intérprete”.

De acuerdo a estas posturas, la “cosa” es un acto de pensamiento y conocimiento, que representa un elemento constituyente en las observaciones del desaprender. Proceso donde se metaboliza la exploración cognitiva en efecto de la transformación cognitiva y liberación de incertidumbres presentes en el proceso intelectual. Morín (op.cit), señala: “Mientras no relacionemos los conocimientos según los principios del conocimiento complejo, seremos incapaces de conocer el tejido común de las cosas; sólo veremos los hilos del tapiz, pero no podremos identificar el dibujo en su conjunto” (p.148). Esto indica que la adopción de complejidad como fuente de comprensión, permite superar dificultades en el desarrollo del entendimiento humano. Un matiz de elementos entrelazados en el desbordaje de la eidética del desaprender.

Tramo Epistemológico

Abbagnano (2004), relata por postura de algunos teóricos como Popper, que el término de origen griego episteme, indica un tipo de saber y de Foucault en la obra

Les Monts et les choses, que la episteme se puede definir señalando al conjunto de pautas conceptuales, inconscientes y anónimas, que se encuentran en base de los conocimientos y de las prácticas. Enunciados sobre los cuales cabe destacar, que la episteme tiene su espíritu en el acto cognitivo, sólo que cada uno comprende ideas diferentes con respecto a las épocas en el tiempo.

Con respecto al término “epistémico”, Abbagnano sostiene que es un adjetivo utilizado en diversos sentidos, como: vertiente del habla en concepción de la ciencia; conocimiento de las creencias y concepción de la verdad y realismo. Además, entiende la epistemología como Teoría del conocimiento o Gnoseología y Filosofía de la Ciencia. La primera, usada y difundida por los alemanes e italianos; la Gnoseología, por los franceses, y en las últimas décadas, Filosofía de la Ciencia. La epistemología en sus orígenes realizó en dos supuestos: Uno, el conocimiento como categoría del espíritu en forma de la actividad humana o del sujeto, investigada universal y abstractamente, disponiendo tanto fuera como dentro de la ciencia; y el otro, basado en que la idea es una entidad mental existente sólo dentro de la consciencia y el sujeto que la piensa.

Dicha expresión, dentro de la ciencia, puede ser interpretada como el trabajo realizado en función de disciplinas pautadas para estos contextos; y el afuera, el trabajo en exploración de otras observaciones que distan al contenido de la ciencia pero en convergencia del adentro. Con respecto al sujeto que piensa en consciencia, bastaría decir, que sin la presencia del mismo no se cumple ninguna acción. Lo importante es reconocer la interconexión de estos dos supuestos; pues lleva a comprender que la parte científica de la vida y la observación del día a día, coadyuvan a un desarrollo cognitivo de mayor efectividad. Ideas en estos supuestos que fluyen, como elementos en la eidética del desaprender para el avance de la formación intelectual del individuo.

Ante esta situación, el mismo autor anuncia diferentes tipos de epistemologías: entre ellas, la Evolutiva, expresada como corriente que interpreta el conocimiento científico y el no científico de trascendencia biológica respecto a la Teoría

(Darwiniana); la Genética, como el proceso elaboración de conocimiento con relación a la Teoría de Jean Piaget; la Naturalizada, expresando la voluntad de considerar al humano como ser natural respecto a la Psicología sin un alcance normativo y de un carácter descriptivo, y Positivista aplicada a la Filosofía de la ciencia y carácter disociado al concepto neopositivista, tendiendo a lo emblemático y negando la exclusividad.

Continuando con las consideraciones sobre epistemología, Piaget (1970), la divide en Epistemologías Paracientíficas, presentadas en función de la crítica respecto al método y el conocimiento científico como el único válido; Epistemologías Metacientíficas, representadas por los planteamientos característicos de la ciencia a través de su desarrollo, y las Epistemologías Científicas, comprendidas por el análisis reflexivo al interior de las ciencias. Conviene, a fines y propósitos de lo planteado en esta investigación, dar luz semiótica a la expresión epistemología. Etimológicamente, es un término que contiene dos acepciones, proveniente del griego *επιστημη*, que significa *episteme* (conocimiento), compuesta por las letras griegas: Épsilon (ϵ), Pi (π), Iota (ι), Sigma (σ), Tau (τ), Eta (η), Mi (μ) y Eta (η), y *λογια*, que significa *logía* (estudio), de composición literal griego: Lambda (λ), Ómicron (\omicron), Ípsilon (γ), Iota (ι) y Alfa (α).

El paseo por el tramo epistemológico, es por su embrión intelectual sujeto en este acto investigativo. Fuente de organización de conocimientos hacia la ruptura y transcendencia de barreras limitantes del desarrollo cognitivo. Un soporte a este espíritu de entendimiento, es la percepción del vínculo “obstáculo epistemológico” establecido por Bachelard (2004), al indicar:

(...) es en el acto mismo de conocer, íntimamente, donde aparecen por una especie de necesidad funcional, los entorpecimientos y las confusiones. Es ahí donde mostraremos causas de estancamiento y hasta de retroceso, es ahí donde discerniremos causas de inercia que llamaremos obstáculos epistemológicos. El conocimiento de lo real es una luz que siempre proyecta alguna sombra. (p.15)

En coherencia con Bachelard, es de asumir que la mente humana se encuentra en expectativa de avance, indiferentemente al fenómeno que enfrente. Dadas estas circunstancias, la presencia de lo que pudiera llamarse limitantes en el recorrido del entendimiento, representarían sólo luz de habilidad cognitiva y figuración de sombras, por el hecho de que, en la existencia humana, nadie tiene certeza del nivel de entendimiento que ha navegado el individuo; sólo percibe alertas que le permiten enfrentar, derrumbar paredes y visualizar otras de mayor extensión. Es decir, se encuentran sombras que alumbran el rumbo hacia el saber.

Asímismo, Datri y Gustavo C. (2004) extraen de la publicación “Experiencia y Predicción” de Hans Reichenbach (1938), su postura sobre Epistemología, cuando expone:

(...) no es una disciplina destinada a describir solamente las ‘relaciones internas’ del conocimiento sino que, por tratarse de un campo que se refiere a los contenidos del conocimiento, tendrá un carácter esencialmente crítico y prescriptivo [...además, consideró de Carnap...] la denominación de ‘construcción lógica’ para nombrar la tarea que deberían realizar los ‘epistemólogos’; considerando que: Una vez que el epistemólogo conociera la forma en que la ciencia se practica, su tarea consistiría en: i) Aportar las reconstrucciones lógicas de los modos de pensamiento de un científico ideal, ii) Comparar esos modos de pensamiento reconstruido con los modos de pensamiento de los científicos reales; iii) Eliminar todas las formas de pensamiento que no cumplieran con los mínimos criterios de aceptabilidad racional. (p.35)

Atendiendo a estas consideraciones, el ser humano en su trayectoria vivencial, está sujeto a una serie de reflexiones para la reconstrucción del pensamiento. Desde este panorama, puede considerarse que el desaprender nutre mecanismos de activación para la transformación intelectual, al aflorar nuevas ideas metabolizantes con las ya existentes, ante una determinada situación. Runes (1994) extrae de Wood (1961): “el análisis epistemológico aparece como una tarea que caracteriza una rama de la filosofía que investiga sobre el origen, la estructura, los métodos y la validez del saber” (p.118). Sobre las ideas expuestas, el linaje en contexto se acopia en la estructura de evolución cognitiva, interpretado en este clima investigativo como

eidética del desaprender que faculta al ser humano para desarrollar una serie de aspectos cognitivos hacia un estado de humanización emprendido del haz educativo.

Atmósfera Cognitiva en Contexto

Lo antes expuesto, no tendrá ningún efecto sin la consideración de la acción cognitiva, abordada por algunos teóricos como Teoría Cognitiva. Las concepciones de estas teorías fueron aportadas y enriquecidas por investigadores y teóricos tales como: Piaget con la psicología genética, Ausubel y el paradigma significativo, Perls con la Teoría de la Gestalt, Brunner con el aprendizaje por descubrimiento. Ideas focalizadas en pensamiento, memoria, comprensión, lenguaje, reflexión, aprehensión, entre otras, con su identificación de diferencias.

La teoría cognitiva, centrando atención en cambios ocurridos en el ser humano de acuerdo a su interacción con el mundo circundante y su percepción, cómo organiza y categoriza la información, y cómo emplea tales estructuras para la interpretación de la realidad.

Piaget (1979), afirma:

(...) no existe conocimiento alguno resultante de un simple registro de observaciones, sin una estructuración debida a las actividades del sujeto. No obstante, tampoco existen (en el hombre) estructuras cognitivas a priori o innatas: únicamente es hereditaria el funcionamiento de la inteligencia y éste sólo engendra estructuras a través de una organización de acciones sucesivas ejercida sobre los objetos. (p.51)

Además, considera que cada individuo tendrá diferentes representaciones del mundo, las que dependerán de sus propios esquemas y de su interacción con la realidad, e irán cambiando y serán cada vez más diversificadas. Según estas ideas, el

desaprender dentro de este horizonte teórico, acciona como estructura hipotética significativa por la aprehensión de interpretaciones que adviertan sobre el caos educativo, orientando, las exigencias de acto intelectual en pro de su transformación.

Piaget (op.cit) también expone un paralelismo estadio por estadio que según su teoría, estructuran el desarrollo cognitivo del individuo, y distingue cuatro períodos para el modo de la fuerza y el movimiento que generan estas acciones. En primer lugar, la Teoría de los dos motores de Aristóteles con el modelo de la Antiperístasis como consecuencia. Término empleado por este Filósofo según Abbagnano (op.cit), como: “No tener en cuenta el hecho de la existencia de un cuerpo que no sea movido por otro” (p.86); utilizándolo en la física con el valor de revolución o simplemente reacción; en segundo lugar, una explicación global en la que la fuerza, el movimiento y el impulso quedan indiferenciados; en tercer lugar, la teoría del Ímpetu, entendida por Buridán como el intermediario necesario entre la fuerza y el movimiento; en cuarto lugar, un período final y preneutonio en el que el impulso tiende a reducirse a la aceleración.

Es así que Piaget constata cuatro estadios análogos sucesivos en tempranas edades del individuo caracterizados por: dos motores sistemáticos como residuos del animismo, ejemplificación espontánea de la antiperístasis en situaciones imprevistas; noción global comparable a la “acción” que puede simbolizarse por peso, velocidad y espacio recorrido (mve); impulso, aparece espontáneamente entre los siete y diez años; y proyección de comienzos de la aceleración (entre los once y doce años).

En los primeros tres estadios, el individuo opera en relación a objetos presenciales y palpables; por lo que todavía no pueden construir un lenguaje lógico independiente de lo real. Las operaciones son formalizadas insuficientemente e incomprendidas como generales. Es en el cuarto estadio donde aparece la capacidad para pensar en deducciones e hipótesis, naciendo la posibilidad de construcción lógica ilimitada. Estos estadios identifican la intención de Piaget en explicar la reacción del individuo de acuerdo a intervalos de edades y su trascender intelectual. Estadios de Piaget que

en este sentido, son operantes en el desaprendizaje por el arrastre de ideas que metaboliza internamente cada estadio y que en connotación con la complejidad proceden hacia la humanización del individuo.

Con respecto al aprendizaje significativo, Ausubel (1983) comenta que es un proceso basado en contenidos relacionados de un modo no arbitrario y sustancial, donde se indica, comprender de las ideas, su relación con aspectos de relevancia cognitiva, y no en parámetros establecidos, en el cual el individuo ya se supone que entiende o sabe. Asimismo, resalta la interacción productiva entre los conocimientos más expresivos y lo nuevo en información, de modo que adopten un nivel figurativo en las diferenciación, evolución y estabilidad de los subsunores de la estructura cognitiva; entendidos éstos como un concepto conspicuo preexistente en la función del intelecto.

Este teórico, puntualiza además, que las nuevas ideas, conceptos y proposiciones no descartan ser aprendidas significativamente si la magnitud de surgimiento de éstas son de concepciones o propuestas relevantes, adecuadamente claras y disponibles como punto de “anclaje” en la configuración del intelecto. Estas afirmaciones evidencian cómo el ser humano emprende organizativamente su vivaz cognitivo. Es decir, el individuo es capaz de vincular e incorporar a la nueva información, conceptos o proposiciones contenidos del contexto que converge o reforma los existentes. En esta trama, el desaprender concurre, formando parte de un matiz entre ideas ya experimentadas; relacionándolas con las nuevas concepciones, para la construcción de nuevos conocimientos.

Por su parte Perls (2013), enfatiza desde la Gestalt, que “aceptamos o rechazamos lo que el ambiente tiene para ofrecernos. Podemos crecer sólo si en el proceso de tomar o adoptar algo, lo digerimos y asimilamos completamente (...)” (p.37). Dicho de otro modo, se infiere que el individuo en su interacción, lo hace como uno y como otro, dado que él mismo, es una adopción del ambiente y éste una adopción de sí mismo. Desde este ambiente, produce ideas mediante la observación a otros, en

función del uno, de todos y viceversa; pues, sin existencia no se hace ambiente. Acción humana que ofrece una diversidad del ambiente de acuerdo a la percepción emitida de su dinámica intelectual. Latner (2007), plantea: “la terapia gestalt es una teoría de la conducta basada en la epistemología holística [...agrega...] Es descriptiva, integral y estructural” (p.9). Mirada epistemológica donde se puede comprender que el sentido descriptivo gira en función de las ideas apprehendidas; el integral por la interrelación de conceptos y el estructural por la capacidad de organización de los pensamientos en función de las percepciones.

Ahora bien, en referencia al aprendizaje por descubrimiento, Bruner (1980), infiere que es un aprendizaje de especial atención en el desarrollo de la apprehensión de conocimiento y andamiaje para el producto cognitivo del sujeto; considerándolo un proceso de conceptualización y codificación, con tres modalidades presentes. La acción, definida como resultado final codificado que procede a la conceptualización; las imágenes mentales que representan lo percibido visualmente; posibilitando las innovaciones de las combinaciones elementales que la integran, e imagen y lenguaje, como el modo del sujeto sintetizar su información sobre las cosas. En síntesis, este desarrollo tiene como basamento lograr, reformar y chequear racionalmente la nueva información; puntos distinguidos en el descubrimiento de ideas que se cumplen en las etapas del desaprender según su interpretación.

Puntual Filosófico

Sin convertir en pasión la disposición filosófica, sino como necesidad de andanza en el propósito de esta investigación, se aborda esta ciencia desde la visión de Ferrater (op.cit), al comentar:

(...) la filosofía se va formando en el curso de su propia historia. Por lo tanto, la exposición de las definiciones dadas por los diversos filósofos acerca de la filosofía puede considerarse como el conjunto de las perspectivas desde las cuales la filosofía ha sido vista y no como una recopilación de respuestas arbitrarias sobre el problema capital filosófico.(p.1272)

Conjuntamente se copia de este investigador, lo dicho por Samuel Alexander al manifestar, “la filosofía es simplemente ‘el estudio de aquellos temas que a nadie, excepto a un filósofo, se le ocurriría estudiar’” (p.1274). Diversas ideas son válidas para la comprensibilidad de formularse el interrogante ¿qué tanto es lo puntual de la filosofía en el camino de la eidética del desaprender? Es así que desde este punto de vista, sería absurdo no abordar un enfoque filosófico de adhesión a este contexto. Platón, en el Teeteto (1990), expone que el conocimiento deriva en función de la “percepción simple” y lo “exacto de lo real”; identificado en este ende la existencia y la inexistencia de las cosas; vislumbrando el campo de facultades de la eidética intelectual.

Copleston (1996), en su perspectiva filosófica ilustra que desde la imaginación de que si un hombre ve un espejismo; no hay percepción sensible inmediata que pueda informarle de la existencia o inexistencia del objeto que él percibe en ese espejismo; sólo la reflexión racional se lo puede decir. Apoyarse en este pensamiento, es expresar que el entendimiento del humano no está en lo visible hecho práctica. Es la acción como manifestación de la necesidad del ser en convivencia y su creatividad mental permanente para la activación de ideas envejecidas.

Además, este teórico considera que el pensamiento de Sócrates con respecto a la conducta humana, está basado en el conocimiento obtenido del incesante fluir de interacción de cosas. Fluir intelectual quizás asociado a la postura ideológica de Heráclito en su manifestación: “Todas las cosa están en movimiento, nada está fijo” (p.38). Para Sócrates ningún hombre será más sabio que otro si el conocimiento es de percepción sensible, por el abordaje en que este conlleva de razón y explicación, sólo como distinción y enumeración de los componentes de especímenes. El bosquejo en el desaprender desde esta perspectiva, puede representar la percepción simple como las ideas objetivas, mientras que lo exacto de lo real visible en lo objetivo y lo subjetivo.

Una demostración a la mirada inquieta de Sócrates con respecto a la percepción simple, de acuerdo a estas aseveraciones, es la copia de las ideas de Thales de Mileto escrita por Diógenes Learcio, que hacen develaciones afirmativas con relación a estas teorías, como la predicción del eclipse de Sol ocurrida en Osa Menor el 28 de mayo del 585 a.C., la elaboración del Almanaque y la Orientación de la Osa Menor en las navegaciones, afirmativas en tal hecho, y la percepción de la Tierra como un disco flotante; teoría no aceptada luego de descubrirse sus verdaderas características.

De la Metafísica de Aristóteles, asevera la percepción de que el imán tenía un alma incorporada por la propiedad que éste tiene de atraer el hierro. Por otro lado, la atención en los discípulos de Thales: Anaximandro, que pronuncia el Urstoff como elemento primitivo, desde el cual proceden todos los cielos y los mundos encerrados en él (universo), una causa material indeterminada. De la doctrina pitagórica connota, la formación de las cosas mediante el arremolinado que describe el Timeo de Platón, donde progresivamente se demuestra que la tierra no era tal disco sino un cilindro “como un tambor de columna”; indicando además, que la vida salió del mar y la forma actual de los vivientes, del progreso en la adaptación del medio ambiente. Se agrega también, ideas de Anaxímedes de la Escuela de Mileto, donde Teaftrato dice que escribió un libro en “Jonio”, en el cual expone al aire como elemento primitivo, por ser la sustancia que da la vida en las cosas. Posición que desplaza y toma el lugar del Urstoff planteado por Anaximandro. Este entretejido perceptual de teorías, pueden ser asumidas como phílum de la eidética del desaprender, por la fluidez de contenido que procesa la mente humana para comprender el entendimiento de su evolución.

Se interpreta, por consiguiente, cómo a través del ser humano, se hace un seguimiento en la historia de los hechos de su interacción mental, aproximadamente desde hace unos seis siglos antes de Cristo. Con detenimiento en la postura platónica respecto a la explicación del conocimiento desde la percepción simple y de lo exacto real, Copleston (op.cit), concluye de acuerdo al pensamiento de Heráclito que: “(...) hay una multiplicidad, una pluralidad, está bastante claro. Pero a la vez, nuestra

mente se esfuerza sin cesar por concebir una unidad, un sistema, por obtener una visión comprensiva que abarque y vincule todas las cosas (...)" (p.42).

Se aprecia, del contexto antes expuesto, ideas que proporcionan el matiz para discernir la trascendencia de la mente humana. Competencias intelectuales abordadas, para combatir los obstáculos que convergen la necesidad del entendimiento, en operatividad y sentido de la eidética del desaprender. Phílum cognitivo que capacita al ser humano para trascender en su formación intelectual. Desde este bosquejo de interacción, se concibe el lenguaje, como elemento estructural y motor energizante de impulso cognitivo para la acción en la existencia humana. Hjelmslev (1974), expresa:

El lenguaje es inseparable del hombre y le sigue en todas sus tareas. El lenguaje es el instrumento con el que el hombre da forma a su pensamiento y a sus sentimientos, a su estado de ánimo, sus aspiraciones, su querer y su actuar, el instrumento mediante el cual recibe influencias, el cimiento más firme y profundo de la sociedad humana. (p.11)

Imprimiendo huellas a este respecto Echeverría (2010), en su obra *Ontología del Lenguaje*, refiere que setecientos años antes de Cristo, aparece el alfabeto en fomento de la interacción evolutiva del ser y manifestándose progresivamente la formación de grupos de filósofos. Pensadores proporcionantes y asilados a la acción educativa, que para ese entonces era desarrollada por los poetas.

Del mismo modo, trasciende el lenguaje denominado para la época como "lenguaje del devenir" al "lenguaje del ser"; cambiando el comportamiento de la comprensión del ser humano para sí mismo, de (ente racional), donde si se le quiere conocer, se debe empezar por conocerle la mente, lugar donde reside el pensamiento y el alma; haciendo al ser humano como es. Entre el grupo de pensadores que

enmarcaron estos nuevos supuestos, resaltan los filósofos Platón, Sócrates y Aristóteles. El primero, discípulo del segundo, y el tercero discípulo del primero.

El lenguaje marca pauta en el emprendimiento intelectual del ser humano; capacitándolo para la comprensión y el entendimiento en lo físico/intelectual. Con la nueva variedad en el tiempo, el lenguaje formula un nuevo “lenguaje del devenir”, por la diversidad interactiva de la metafísica. Con respecto a lo descrito, Echeverría (ob.cit) interpreta que el lenguaje “es coordinación recursiva del comportamiento” (p.52). Ciertamente, se aprecia que las expresiones utilizadas por el ser humano para comunicar, se sustenta en el ambiente presentado por Searle (1969) denominado “el acto del habla”, y caracterizado por la emisión de sonido y/o trazos.

Ante ello, se identifica el sonido como las percepciones sensoriales en la afinidad intelectual para la generación de ideas; y los trazos, considerados como el recorrido que ejercen los ideales en sus diferentes manifestaciones, para el desarrollo de la creatividad comunicacional. Episodio que en el contexto educativo el desaprender manifiesta como una reforma de pensamiento en postura de la humanización. Estas proposiciones involucran enunciados de materia interpretativa en el campo de la complejidad, como una nueva forma de orientar el proceso de formación del individuo; rompiendo con el viejo dogma que fractura el campo del entendimiento.

Por otra parte, sucede que en el contexto educativo, existe la debilidad de cómo procesar la comunicación y cómo se converge en sus distintas manifestaciones en función de la transformación de fronteras educativas. Hecho oportuno para referirse a Granados (2011), al manifestar que la concepción de comunicación debe ser en todo caso para la comunicación y no de la comunicación. En otras palabras, una utilidad de comunicación para la extensión cognitiva y no arropada en el bucle de los elementos que componen cualquier tipo de comunicación.

Además, este autor la considera como:

(...) un vasto universo que va desde la comunicación animal humano, informática, hasta abarcar sus relaciones con los diversos fenómenos

económicos, políticos, jurídicos, sociológicos que exigen para su definición y descripción, el encuentro con distintas disciplinas científicas (teoría matemática, la sociología, la antropología, la semiótica) que ofrezca la disponibilidad de develar los misterios que encierra el inextricable mundo de sus complejidades. (p.187)

Es contundente que este teórico deja elementos de afinidad en el abordaje del tema, dado el sombreado comunicacional que afecta al cambio del ser en los andenes de la educación. Género comunicacional que, así como equivalente y simultáneamente interactúa en la estructura del lenguaje, también lo hace con la compostura simbólica que representa la semiótica. Comportamiento que se engrana como instrumento intelectual del cúmulo de elementos complejos a los que recurre el desaprender, para el proceso de cambio que exige el desarrollo del ser humano, bajo el ente de la educación. Hjelmslev (op.cit), interpreta:

La distinción entre expresión y contenido y su interacción en la función de signo es algo básico en la estructura de cualquier lengua. Cualquier signo, cualquier sistema de signos, cualquier sistema de figuras ordenados en fin de signos, cualquier lengua contiene en sí una forma de la expresión y una forma del contenido. (p.87)

Así pues, este espectro visiona el gregario estructural entre la comunicación y la semiótica en función de la manifestación del ser. Fenómeno que se presenta en el individuo en el mismo momento de su aparición como existente, real. Estas características comunicacionales son transmitidas por las observaciones que el existente expresa en origen, desarrollo y afinidades por medio de símbolos y discursos. Lo que hace notar un existente en permanente comunicación, indiferentemente el estado que presente.

Soflama Socio Evolutiva y Humanización, en Educación

Según lo planteado es inadmisibile no hacer referencia a la acción social del ser humano, como integrante y promotor de este fenómeno natural y canal que fomenta el desarrollo del desaprender en la construcción de realidades educativas. Acción desarrollada en espíritu de supervivencia y satisfacción de necesidades, fundamentada en teorías manejadas por el hombre como génesis de la humanidad. Entre ellas, la Celestial, basada en las creencias divinas (Creación de Dios); la Evolutiva en función de la transformación del ser formulada por el naturalista inglés Carlos Darwin a mediados del siglo XIX y la Sociológica con basamento en la interacción del ser y seres, definida en sus prácticas, por sociólogos y economistas. Teoría que de acuerdo a sus posturas, el origen de la humanidad es producto de un lento desarrollo interactivo de individuos, por necesidad de adecuar en grupos sus intuiciones laberínticas de subsistencia: obligaciones de alimentación, protección, inquietudes. Formándose de esta manera grupos de sobrevivencia comunitaria en solidaridad, para la solución de problemas primarios entre uno y otro.

Cruz (2001), se refiere a lo supuesto de sociólogos y economistas, cuando indica del tratado de Aristóteles “El hombre cívico”, que la sociedad es anterior al individuo. Posición aceptada hasta los siglos XVII y XVIII cuando se empieza según Cruz, el estudio de lo particular a las conclusiones generales en postulaciones opuestas a Aristóteles y se expone que las personas habrían sido las primeras y luego la sociedad. Diatriba que contribuye a suponer que el ser humano, aborde su propia hipótesis de origen y desarrollo de la vida, dadas las facultades que éste ha manifestado de crecer en sabiduría.

En esta interacción del ser humano, es fundamental resaltar la importancia de la acción comunicativa en correspondencia al fomento del desaprender como cimiento de la educación. Proceso con finalidad de discernir el discurso que presenta el individuo para alcance de realidades educativas exigidas por la sociedad. Habermas (1984), al referirse a la acción comunicativa expresa que es parte de la acción social, convergente con los tres procesos que conforman la socialización: recepción y

reproducción cultural (posición de un mundo objetivo), integración social y desarrollo de la personalidad (la racionalidad que los sujetos que hablan y actúan se suponen mutuamente) y de la identidad personal (validez incondicionada que pretenden los enunciados producidos mediante actos de habla).

Esta configuración de elementos forma parte de ciertos fenómenos que caracterizan la realidad social, a lo que Weber (1974) apunta: “(...) es una totalidad social, cultural, económica y política en interrelación, que sólo puede ser estudiada en fragmentos en vista de que sus acontecimientos son infinitos, por tanto, ella también lo es” (p.6). Puede expresarse de manera afirmativa que estos eventos, como procesos de intercomunicación del individuo, abrazan rieles donde marcha el desaprender, afinando la convergencia simbólica en el quehacer de la realidad social.

El nuevo pensamiento circundante en la sociedad, hace énfasis en la estimulación y fomentación del sentido humano que el individuo amerita aprehender para adaptación en el avance de su convivencia social. Propósito de acceso a nuevos conocimientos con la finalidad de configurarlos como elementos constituyentes en fluidez de la humanización, estimulando lo crítico cognitivo en las realidades socio-educativas; lo cual es un indicio explorativo de transformación permanente de la mente humana que pudiera ser desarrollado a través de la reflexión cognitiva que aporta el desaprender.

Una prédica de organización social, desde la perspectiva de algunos teóricos como John Locke, El Barón de Montesquieu, Veltair y Thomas Jefferson antes de la revolución francesa, según Caldevilla (2007), es la defensa de que, “(...) la sociedad no puede ser comprendida ni justificada como un orden estático instaurado por un poder sobrehumano, sino que es algo puesto en acción y desarrollado por los seres humanos” (p.97). De este modo, se aprecia un discurso trascendental y de inmersión social desde el mismo momento que surge la idea de educación en la humanidad y

para humanidad, por el hecho de la susceptible participación del ser humano en la acción social (él, lo inventó). Por lo tanto, una expresión con espíritu de humanización desde este presente, debe precisar el intangible educativo, en propósito de interpretar de mejor forma el principio que determina la transcendencia social.

Sin embargo, es de advertir, a medida que avanza esta acción cognitiva, el individuo aclara dicha definición discursiva o se da cuenta que el propósito de mejorar la educación, consiste en un pronunciamiento con énfasis en la integración del ser humano, en correspondencia con la humanización. Todo ello con el objetivo fundamental de organizar racionalmente la vida social. Andrade (op.cit.), considera que algunos aportes son irrevocables en la sustentación del proceso de liberación cognitiva. Aportes basados en ideales que permiten reforzar la capacidad de reconstruir el entendimiento desde estilos rutinarios, y desprenderse hacia las exigencias de realidades educativas vinculantes al trance que reclama la evolución social.

Permítase entonces abordar la educación, como pliegue en la caminería del ser humano hacia su humanización. Eje motor al cual se refiere Durkeim (1976) cuando manifiesta que en la educación siempre se trata de concepciones amplias, por el cúmulo de elementos que arman su estructurar en definición. En ese sentido señala:

(...) la educación responde ante todo a necesidades sociales, es el hecho de que hay algunas sociedades que no han cultivado de todo estas cualidades ni otras parecidas o que de todas maneras, las han interpretado de forma muy distinta según los principios de cada sociedad. Todavía estamos muy lejos de ver reconocidas por todos los pueblos las ventajas de una cultura sólida. (p.100)

Entre el cúmulo de elementos que arrastra la educación en propósito de la humanización, lo sociocultural asume jerarquía significativa en toda acción de este recorrido. Ríos (2007), lo advierte al manifestar:

El conocimiento no es un sistema aislado del contexto sociocultural, por el contrario, el hombre vive en un entorno (su propio micromundo) y vive también la universalidad (macromundo) en un ser de realidades, en un ser histórico, hace historia, hace cultura; y la investigación científica debe tener como eje central el ser humano en todas sus dimensiones. (p. 68)

Es así que el individuo con mal “trato” o sin maltrato representa la columna principal en la interacción de la sociedad, indiferentemente la época de su existencia. Situación que alcanza adaptándose al momento histórico que le corresponde vivir y exponiendo la práctica de sus ideas como producto del arte que instituye en intercambio cognitivo, para realizarse socialmente. Identificando enlace del arte según Ferrater (op.cit), es “cierta virtud o habilidad para hacer o producir algo, pronunciado en ‘el arte de vivir, el arte de escribir, arte de pensar” (p.246).

En tal sentido, lo expuesto pudiera fundamentar el pronunciamiento del desaprender, en parte, sobre la estructura intelectual del individuo humano. Situación que ilustraría la acción convergente del sujeto–objeto y objeto-sujeto. Entiéndase, la percepción y la presencia de las cosas constituyentes de este proceso en el trabajo del intelecto humano. Para Kant (2004), el sujeto está dentro de las cosas por él conocidas; llegando a interpretarse que la exactitud de una cosa fuera de cualquier relación con el sujeto cognoscente se da naturalmente sólo en la formalidad de objeto. En postura categórica, este teórico pregunta y responde: “¿Cómo condiciones subjetivas del pensar han de tener validez objetiva; es decir, deben ofrecer condiciones de la posibilidad de todo conocimiento de los objetos? Pues sin funciones del entendimiento pueden desde luego darse fenómenos en la intuición” (p.14).

Ahora bien, un mundo mapeado en lo objetivo, según la inquietud de Kant en relación al objeto, hace phílum con respecto a la objetividad, y sostiene que ésta “(...) no tiene su sitio ni en la subjetividad ni en una ‘realidad en sí’, sino en la institución social del mundo” (p. 43). Hallazgos que dan origen a inferir sobre la facultad que tiene el individuo humano de abrir el entendimiento y crecer en conocimiento de

acuerdo a la realidad que se expone. Realidades cognitivas expresadas a través de la transcendencia educativa en alto grado de la complejidad.

Disertación Contextual de la Complejidad

Fusionar el entendimiento en franjas del desaprender con las diferentes posturas asumidas por el humano a través del tiempo, pudiera ser el camino eidético hacia la humanización, por la exploración que hace este proceso en la mente del ser para el “ser”. Entendiendo camino eidético, como el conglomerado de elementos esenciales para la visión de cambio intelectual que amerita el individuo. A través de este mundo de sentidos se abre un abanico de interpretaciones de complejidad intelectual, como actitud de fondo perceptible al desarrollo cognitivo. Vía hasta ahora desconocida o ignorada en el comportamiento educativo. En distinción Teilhard De Chardin (op.cit) determina: “(...) una observación más completa del movimiento del mundo nos obligará poco a poco a darle la vuelta; es decir, a descubrir que si las cosas sostienen y se sostienen no es más que a fuerza de complejidad (...)” (p.52).

Idea que invita a entender que en todo momento la dinámica educativa del individuo desde el desaprender es complejidad y no, la emisión de juicios como pensamiento complicado, por no discernir el sostenimiento de las cosas en sentido de comprender la realidad, donde la emisión de juicios sea sobre la naturaleza y la disposición de pensamiento en finalidad de la interacción del organismo y el entorno. Morín (op,cit) comenta, que el pensamiento guía a una forma de estructuración que asume el entendimiento como acción de lo biológico, cerebral, espiritual, lingüístico, social e histórico, indicando que la complejidad no es para entenderla, es vivir, recrear y experimentar. La complejidad es pensamiento y acción, en espíritu, ciencia, métodos, esencia y realidad, es desafío y no respuesta, incluyendo lo imperfecto y la incertidumbre, el reconocimiento y lo irreductible; donde no se admiten conclusiones, es consecuencia en el fluir del ser.

Un claro pareo se nota en la idea de la complejidad expuesta por Teilhard De Chardin y Morín, cuando el primero admite desde este esquema que si, las cosas sostienen y se sostienen se observará más completo el movimiento del mundo y se estará obligado en darle la vuelta poco a poco. Un dar la vuelta, que reza el entendimiento que debe alcanzar el individuo para alinear su propósito de vida a exigencias de la evolución social y un poco a poco en función del tiempo que abraza dicha evolución, y, el segundo, por admitir el desafío, la no respuesta y la no aceptación en el fluir del ser. Esto indica que la evolución del mundo está en plano del desarrollo cognitivo; que no es otra cosa, que la trama de observación para explorar las ideas. En consecuencia, estas exigencias que permean la humanización humana, invitan destacar a Morín (op.cit), cuando dice:

La complejidad es la unión de la simplicidad y de la complejidad; es la unión de los procesos de simplificación que implican selección, jerarquización, separación, reducción, con los otros con-procesos que implican la comunicación, la articulación de aquello que está disociado y distinguido; y es el escapar de la alternativa entre el pensamiento reductor que no ve más que los elementos y el pensamiento globalista que no ve más que el todo. (p. 143)

Señalamiento de Morín en función de dejar claro que la acción de la mente siempre encuentra, se encuentra y deja los escenarios abiertos en disposición del trascender de las ideas. Medina, Cléries y Nolla (op.cit), en concordancia con la idea de Morín, señalan sobre la complejidad, que “al ser ésta considerada un caso límite, se olvidó que esa frontera conceptual concernía a todos los fenómenos materiales, incluidos los de nuestro propio cuerpo y cerebro. Pero, ¿qué es esa complejidad que permite y exige una multiplicidad de miradas?” (p.17). Posición que apropia al paradigma de la simplicidad e incurre en una fragmentación reductora del estudio disciplinar del hombre, soslayando la importancia de las intermediaciones entre fenómenos naturales y fenómenos sociales.

En expectativa al soslayo de estos investigadores, se aprecia en su mirada, la importancia paradigmática de la simplicidad, lo que permite acotar la idea filosófica citada en inicio de este capítulo, en relación al nudo “percepción simple” y “lo exacto de lo real”. Hipotética mapeada en el Teteeto de Platón, al ilustrar el temple de la mente humana. Por lo tanto, es necesario a partir de estas exploraciones del pensamiento como esencia del desaprender en educación, referirse a De Rosnay (op.cit), cuando simbióticamente asume:

(...) las ciencias de la complejidad desembocan en una visión unificada de la naturaleza [...añade...] La vida del supra organismo planetario y de las perspectivas que se derivan inducen a un cambio de opciones estratégicas y modalidades de gestión de la complejidad que se aplican al presente del mundo. (p.281)

Una aplicabilidad de este pensamiento en la actualidad, significaría estar activo y alerta a las exigencias mundiales que requieren la acción del intelecto humano. Tal el caso de una transformación educativa orientada a la formación del individuo hacia su humanización, que desde el proceso de desaprender se presenta como una vía de entendimiento alternativa para su activación. El desaprender refiere el acopio de estrategias ideales para el alcance o crecer del conocimiento nuevo sin abandonar el ya obtenido. Resulta eminente la identificación de elementos de la complejidad descritos por Morín en su consideración, y, el arrastre y conocimiento nuevo que propone el desaprender de evolución cognitiva parte del proceso formativo del individuo.

Al respecto, abordando la etimología de la complejidad, ésta surge a principios del siglo XX en la microfísica planteada por Morín (1986), donde expone: “La complejidad emerge, como oscuridad, desorden, incertidumbre, antinomia. Es decir, que lo mismo que ha provocado la ruina de la física clásica, construye la complejidad de la physis nueva” (p.426). La palabra entonces, complejidad, es de origen latino, proviene de complectere, cuya raíz plecter significa “trenzar, enlazar”. El agregado

del prefijo com, añade el sentido de la dualidad de los elementos opuestos que se enlazan íntimamente, pero sin anular la dualidad.

Por lo tanto, la naturaleza de la complejidad en convergencia con el proceso de transformación educativa, promueve la comprensión de las observaciones cognitivas de manera sencilla y no, nudo de complicaciones para entendimiento de incertidumbres que emergen en el desarrollo del conocimiento. Posición que conduce la acción del desaprender cuando genera en el ser, nuevas ideas en función de las ya aprendidas. De este modo, al transferir estas ideas al campo educativo, se advierte, en qué momento es necesario plantear cambios estructurales en la formación del individuo.

Nova de la Eidética Desaprender

Discernir lo precedente, es fortalecer bases para la aplicabilidad de un proceso de humanización en la humanidad, cuyas características se relacionan con el periscopio intelectual dispuesto en la eidética del desaprender. Espacio intelectual que explora el tratamiento de cambios perceptuales; haciendo de la irreflexión reflexión, y organizando los conocimientos en función de reestructurar andanzas educativas desde la complejidad. Es decir, un proceso que orienta sus sensores en la incertidumbre de lo cierto y la certidumbre de lo incierto, en respuesta sinérgica al delirio cognitivo presente en el humano. Cimiento intelectual del ser en función de la realidad contextual de la vida, convirtiendo en estrella, la mente humana que de pronto se vuelve mucho más luminosa.

Una necesidad de contexto, es presentar la etimología del término eidético que según la Real Academia Española, es origen griego del eidos, que significa “forma” y

describe en el ámbito filosófico, lo relacionado a esencia del entendimiento. Para Husserl (1962):

El eidos, la esencia pura, puede ejemplificarse intuitivamente en datos empíricos, en datos de la percepción, de recuerdo, etc., pero igualmente bien en meros datos de la fantasía (...) el conocimiento eidético no tiene en todas sus proposiciones esencias por 'objeto sobre los cuales' verse [...también expresa...] de las esencias se puede tener conciencia intuitiva, e incluso se puede aprehender en cierto modo, sin que lleguen a ser 'objetos sobre los cuales' verse nada. (p.24)

Expresiones de este teórico que pudieran indicar, que la eidética desde la mente humana hace acopio del conocimiento visible y el no visible; es decir, un abordaje del conocimiento real y el conocimiento de la realidad. Por otro lado en relación a la expresión desaprender, puede ser definido al identificar los términos que lo componen: “des” y “aprender”. Des: del latín dis, que significa separación múltiple, es el prefijo cuyo prefijo fundamental es de inversión del significado de la palabra primitiva: “deshacer”, “desandar”. Expresa también carencia o negación, eliminación o privación, desconceptuar. Aprender del latín aprehenderé, percibir. Proceso de asimilación de conocimientos, normas y modelos de comportamientos, pautas y valores socialmente aceptados.

En este sentido, Corbera (op.cit) expone:

Desaprender es el camino, desaprender programas inconscientes y heredados que proyectamos en el mundo como si éste fuera una pantalla dónde poder verlos e interpretarlos. Y darnos cuenta de que, si los cambiamos, cambiaremos nuestras percepciones y nuestra realidad. Ésta es una magnífica manera de nosotros mismos, es una magnífica manera de hacer consciente el inconsciente, es una magnífica manera de comunicarnos con nosotros mismos. (p.8)

Manera de comunicarnos que deja la certidumbre del camino interpretativo del individuo con el otro. Ese otro, visible de acción, instalado en el sujeto-objeto consciente del referente para el comprender de las cosas, como guía del intelecto que constantemente marca el camino hacia el mayor alcance de conocimiento. Camino de trascendencia, que por su fluidez de pensamiento de uno en otro y en grupos, no

es una acción cognitiva de aristas bidireccionales, sino líneas multidimensionales de tendencias inacabadas. Derrida (op.cit), enfatiza:

(...) si darse a pensar es lo que hay que pensar; y si pensar es también, e inmediatamente, e ineluctablemente, pensar lo que hay que hacer ante lo que viene, es decir ante lo que sucede y ante el evento por venir, entonces, ante o enfrente de lo que viene, esta tarea daría acceso a otra experiencia de lo que debería aliar el hacer y el pensar. No obstante las apariencias, tamaña tarea, [...considera...], es la vez nueva, inédita en sus formas históricas y más urgentes, más imperativas que nunca, hoy, aquí y ahora. (p.31)

Referirse a las expresiones de este pensador, pudiera ser, conjeturar sobre el conocimiento ya obtenido y el que pudiera generarse en función del pensamiento. Convergencia de ideas que fundan el desarrollo intelectual de propósito en el desaprender, como es según Derrida “pensar lo que hay que hacer ante lo que viene”. Afirmación que lleva a acotar, que ese pensar se desarrolla sin desprenderse del conocimiento existente. Plano de interpretaciones que describe una forma de trascender bajo la potencialidad cognitiva del ser.

Por su parte, Andrade y otros (op.cit) comentan:

(...) hemos jugado, en el marco de la academia, se ha jugado a desempalabrar, desempalabramos, como una lúdica dialógica de cognoconsciencia, como uno de los caminos para aprender a desdecir certezas, desaprendiendo (nos), aprender a desaprender, aprender desde el desempalabramiento de sí, es desaprender aquello de lo que nos hemos apropiado o que se ha apoderado de nosotros para instalarse como lo que “es”, como una “verdad inmutable. (p.24)

Así mismo, señalan, es necesario aprender a empalabramos/desempalabramos/re-empalabramoscaórdicamente. Además, consideran que ésta es una tarea pendiente para ser llevada a cabo en consciencia cognoconsciente de que, más pronto o más tarde, nos desepalabramos re-deconstruyendo-nos una y otra vez, acción que constituye un desafío en este devenir, como sujetos de una complejidad **caórdica**, entendidos los desempalabramientos como caórdicos, dado que se asumen: Creativos, Amalgamados, Objetantes, Resonantes, Desplegados, Inacabados, Conjugantes, Ontodinámicos, Sinórdicos. Significados cargados de sentidos que

únicamente el “desempalabrador”, según los autores en referencia, es capaz de interpretar y hacer llegar esta intención.

En consecuencia, el ser humano desde su origen y capacidad intelectual, ha estado relacionado con algunos aspectos del desaprender, sólo que no ha respondido al verdadero fundamento del significado estructural mediante su comportamiento en el transcurrir del tiempo. Todo debido al matiz de teorías desarrolladas por diversos especialistas, quienes se han enfocado al tema dialecto cognitivo, sin la apertura al mundo de ideas entendibles; orientado por sus expectativas, habilidades, creencias, competencias y conocimientos vinculados a nuevos estilos del desarrollo intelectual. Para López (1996):

(...) el hombre como sujeto-objeto, deja de lado las pretendidas verdades idénticas para todos inmutables y eternas, y voltea su mirada hacia el mundo de la experiencia como única realidad a la que tiene como acceso. Se pregunta: ¿cómo conocer en la diversidad y en la incertidumbre de un mundo que evoluciona conmigo?, ¿cómo insertarme en los nuevos modos de producción del conocimiento?, ¿cómo abordar un desaprender consciente? (p.27)

En este sentido, ciertos modelos y rutinas de comportamiento, actúan como fenómenos obstaculizantes del conocimiento nuevo; por tanto, el desaprender puede ser identificado como un eslabón ubicado entre el reaprender y la creación de capital intelectual. De allí, la emergencia de adaptar la conducta humana en combate del devenir de obstáculos, para el desarrollo de la humanización desde el acontecer educativo. Uno de los aspectos más relevantes del desaprender es que permite, partiendo de las propias experiencias, evocar el camino que ha conformado las construcciones personales e identificar las lagunas, los vacíos y las contradicciones de los marcos categoriales. Permite examinar los determinantes sociales y personales que conforman la arquitectura conceptual y perceptual. Bajo estas contemplaciones, es de referir nuevamente a Medina, Cléries y Nolla (op.cit), cuando se emplaza al desaprendizaje como:

(...) un proceso de subjetivación que implica el partir de sí. Esto significa valorar el propio saber y pensamiento surgido de la experiencia vital y poner en cuarentena los enfoques técnicos que supuestamente tienen una base científica pero ignoran los procesos vitales y la complejidad de los vínculos humanos que se gestan a diario en los contextos de enseñanza. (p.16)

Además, puntualizan que el problema no reside en la posible validez de la "teoría", sino en la manera cómo un individuo se enfrenta a ella y cómo influye en su práctica de ideas. Es decir, a la relación teoría-práctica o mejor, al vínculo entre razón y experiencia; vínculo que se encuentra, allá donde lo vivido va acompañado de pensamiento, y que el saber procedente de la experiencia, es el que se mantiene en una relación pensante con las situaciones vividas. Es el saber de quien no acepta una forma de entender su trabajo según los criterios de significación dados, sino que va en búsqueda de su propia comprensión. Ahora bien, a pesar de que estos procesos de subjetivación pueden producir rechazo e inseguridad al tener que aceptar la ambigüedad y la incertidumbre, constituyen la base de un saber consciente de sus límites e imperfecciones; es decir, generador de verdadero conocimiento científico.

Todo este proceso de ruptura, autocrítica y posterior reconstrucción, se basa en tres principios epistemológicos que cada vez están siendo aceptados en los campos teóricos y profesionales del ámbito científico, visualizando aspectos cognitivos de enlace en el crecimiento educativo. Estos principios implican tres rupturas: con la verdad absoluta, con las miradas únicas y con la racionalidad técnica como única forma de conocimiento. La necesidad de esa ruptura viene dada porque esos tres elementos constituyen la simplicidad, unidad y certeza que paralizan y despojan al individuo de los nuevos significados creados y recreados en su formación.

En el mismo orden de ideas, los principios identificados, permiten describir diferentes momentos del desaprender y pautas de reflexión, configurados en: identificación del aspecto a desaprender, reconocimiento de la influencia del talante que se desea desaprender con el sujeto que desea desaprenderlo, mapeaje de los componentes del talante a desaprender, taxonomía conceptual del aspecto a

desaprender, nueva alimentación conceptual de desinterés y de interés, práctica con la nueva alimentación conceptual, generación de la realidad del nuevo enfoque conceptual y estructuración de las nuevas realidades inacabadas.

De acuerdo a este desplazamiento del desaprender, es notorio que en su desarrollo, se practican realidades nuevas, en nuevas realidades ilimitadas. Por lo que, el desaprender puede ser descrito como un tejido en el que confluye la urdimbre, las líneas de fuga y nuevas redes a partir de ellas, en función de modificaciones del intelecto humano. Devenir que presenta el espacio fortuito para remitir Speaight (1972), cuando cita a Santo Tomas de Aquino:

(...) por encima de la forma humana, en el mundo de la generación y de la corrupción, no existe nada más ni más perfecto. El fin último de toda generación es, pues, el alma humana, y la materia tiende hacia ella como hacia su forma última. (p.19)

Expresiones que liga perfectamente con los principios de indeterminación del desaprender, donde el vigía presente no limita barreras en la inteligencia del ser. Desafío de contenidos que sirven como indicadores, para definir características de relación entre desaprender y la complejidad en el comportamiento educativo.

Delimitaciones Analíticas de Complejidad Intelectual en Desaprender la Educación

Hipotética de Entendimiento Humano

La consecuencia del pronunciamiento desaprender como constructo para la evolución del intelecto humano, sostiene sus bases en predeterminaciones teóricas sobre el origen y sabiduría del individuo como ser. Hipótesis de algunos teóricos en el devenir de centenares de años y la actualidad, idealizan que la vida se inicia desde la propiedad celular como microorganismo viviente. El trabajo más notable y complejo de acuerdo a estas exploraciones, se encuentra en particularidad, en hechos

que han ilustrado estudiosos químicos en perspectiva del individuo respecto al vínculo de todo objeto físico-biológico. Es decir, sin un conocimiento cabal de la permanente esencia funcional que ejercen estos dos factores desde cualquier naturaleza, pero, sí, sujeto a predeterminaciones de momento, que pudieran presentarse como verdades.

En correspondencia a estos manifiestos, se debería tener claro de la célula, la medición de consecuencia específica que ésta ejerce en los pasos de la vida. Una forma de influencia notable en la transcendencia de interacción del mundo, como característica visible y tangible en acción del engendro de la especie animal y vegetal. No obstante, se tratará aquí materia competente a la exploración del intelecto humano. En este hilo de pensamiento, Teilhard De Chardin (op.cit), en su espectro de la naturaleza mundo y esencia antropológica expone:

La célula parece ser la de haber hallado un método nuevo para englobar unitariamente una masa mayor de materia. Descubrimiento largamente preparado, sin duda, por las vacilaciones por las cuales salieron, la megamoléculas. Pero al mismo tiempo lo bastante brusco y revolucionario para haber encontrado inmediatamente en la naturaleza un éxito prodigioso. (p. 94)

Con respecto a estas manifestaciones de Teilhard De Chardin, es inherente extraer de Rubio (op.cit), el prolongable acuerdo en magnitudes paleontológicas y las aceptaciones geológicas, expresando una estructuración gráfica espiral como expresión de la conducta intelectual del mundo actual y venidero. Ofrece un referido de una tendencia explicativa de intensidad y pasividad del individuo como componente de la interacción humana, de sentido decisivo en espacio y tiempo. Un situar donde la utilidad que pueda presentar la historia está en trascendencia de dos puntos críticos en la tierra: la aplicabilidad de la vida y el hombre. Según lo expuesto, puede interpretarse que la funcionalidad de estos dos factores, expresa un desarrollo de estructura celular como cuerpo componente del movimiento de vida, en el cual el

hombre expresa el alerta fundamental en encuentros de comprensión y entendimiento.

Además, en criterio de este autor, la historia continúa siendo la base de inicio del presente-pasado; pero, lejos del lazo de la protección del futuro, convergiendo en la evolución de concienciación científica en décadas de millones de años. Expresión que descifra el pasado de la humanidad como una verdad nueva, a pesar del recorrido trascendental del entendimiento como realidad circunstancial de la vida. Tales circunstancias fundamentan que el ser humano, aun con sus facultades de interpretar el mundo a su manera, se forja a caminos opuestos de sus creencias, por el hecho de no afrontar su valor intelectual como crítica a ideas ya implantadas. También expresa:

(...) el estudio de los fósiles y las herramientas, las cenizas y las ruinas, murmuran al oído de todo investigador: << “nada vale la pena de ser hallado, sino lo que todavía no ha existido. El único descubrimiento digno de esfuerzo es la construcción del porvenir” >> pero esta construcción resulta imposible sin el concurso del pasado. (p. 92)

Traer lo inexistente por descubrimientos dignos de esfuerzos, son pronunciamientos del teórico que tejen brechas de organización cognitiva del individuo como un acto de desaprender, constituyendo bases en la extensión de la humanización humana. Casos de características esenciales físico-intelectuales, en función de la mecánica (movimientos generados por el organismo para la actividad frecuencial) e intelecto (comprensión, entendimiento y solución de problemáticas que puedan cohibir la evolución social); una progresión que da luz, desde la hominización según exposición de Teilhard De Chardin en capítulos que anteceden.

De acuerdo a este pensador, se extrae, que desde hace quinientos millones de años, el resplandor del intelecto se expresa de rama en rama y de capa en capa; construyéndose al final, de la mano de los Primates, una herramienta excepcionalmente adaptable y agradable, refundiéndose en su totalidad el psiquismo animal. Con extensión a esta panorámica, el devenir de la humanidad no ha estado en

evolución desde su origen sin que se haya acogido al desarrollo de la facultad intelectual. Por lo tanto, podría decirse que la inyección intelectual, es una intervención del germen celular desde la aparición y existencia de vida que ha venido evolucionando simultáneamente hasta formarse en comunidades de cada especie; clasificándose y encontrándose entre ellos, el ser humano.

Este individuo, al percatarse de sus facultades intelectuales, origina una serie de actividades disciplinarias, permitiéndose identificar cada cosa por su nombre, lo cual es de abordaje significativo en las pistas de la educación. Desde este símbolo de descripción cognitiva como camino alternativo para su evolución, se abordan ciertos diseños en avance de la humanización; sin embargo, se puede abrir, con mayor fluidez, estos espacios de entendimiento mediante el proceso de desaprender, por la relación de operatividad reflexiva que presenta, en disponibilidad de diluir los traumas y riesgos presentes en el desarrollo de la humanización.

Es posible pensar entonces, que el hombre desde la hominización, ha estado inmerso en una diversidad de acciones, generando cambios de convivencia social y manifestando facultades de sabiduría en el que se evidencian bases de explosión cognitiva intensificadas en el desaprender. Dinámica intelectual construible en el ser humano para afrontar retos de convivencia en el confluir de la trascendencia social. Esta información, propicia pensar que desde este contexto no aplicaría ninguna acción significativa sujeto-objeto y/o objeto-sujeto, sin percepción de dónde, cómo, cuándo y para qué se activan estos movimientos. Por ello, la importancia de traer a colación apreciaciones del efecto acción natural que conlleva en este contexto, el sentir tiempo y espacio.

Coherencia en la Diversidad Tiempo - Espacio

Toda cosa terrenal de naturaleza físico/intelectual debería ocupar un espacio y una explicación de tiempo, indiferentemente su pronunciamiento volumétrico y la

ubicación en el estado universal. Heidegger (op.cit), se refiere a este fenómeno al expresar:

El ir del tiempo sin duda es un venir, pero un venir que se va, en cuanto pasa. Lo que viene del tiempo nunca llega para permanecer, llega para irse. Lo que viene del tiempo lleva siempre el signo del irse y del pasar. De allí que consideremos el tiempo como lo pasajero sin más. (p.64)

En espectro, no es igual el espacio-tiempo que ocupa una célula en el momento de aparición, que el ocupado en sus diferentes puntos de sucesión natural hasta la extinción visible por el ser humano. Por decir algo, después de la aparición de un objeto viviente, éste ocupa un espacio así como también no deja de transcurrir el tiempo. Acontecimiento que aunque haya sido en millonésimas de segundos, ya pertenece al pasado, ocupando además, un espacio diferente. Esto indica que la presencia de un objeto en el cosmos, si bien está constantemente en transformación, difícilmente se posicionará en un estado de tiempo, lo que es identificado por algunos teóricos como “el presente”.

Un trato a la naturaleza espacio-tiempo, además del vínculo que pudiera observarse, es la adhesión a la progresión del intelecto humano. En consecuencia, este fenómeno no podría manifestarse sin la presencia del tiempo y sin la ocupación de un espacio cosmovisional; cuestión que en propósito educativo, brinda la fluidez comprensiva hacia la transformación intelectual desde la complejidad, como trazo del ente desaprender. Hay que imaginar la magnitud de sucesiones representativas en tamaño y tiempo expresadas en el comportamiento educativo, para preguntarse: ¿Qué significado tiene el empleo de la esencia humana en este acto de transcendencia intelectual?

Con imaginación al concepto tiempo expuesto anteriormente, hipotéticamente en ningún momento del estado natural existe el objeto definido como presente; toda acción del sujeto-objeto es expresada en tiempo pasado, de igual forma el tiempo transcurre de manera continua. El objeto-sujeto y/o sujeto-objeto trasciende y se transforma sin escapar al mínimo intervalo de tiempo. La ignorancia de cómo vivir

en el futuro, pudiera ser la misma de cómo vivir en el presente, por el hecho de que toda acción se desarrolla en el transcurrir del tiempo; es decir, en el pasado. Para Aristóteles según Giannini (1982), “el tiempo es el número del movimiento según lo anterior y lo posterior” (p.70). Con respecto al espacio, manifiesta: “es receptor y sitio de acogida para todo devenir, recibe movimiento y configuración por medio de lo que entra en él” (p.496). Hechos que son indiscutibles en un proceso de avance de la mente humana, por su capacidad de constancia y permanencia evolutiva, sin escapar de las hélices del tiempo.

Una expresión de tiempo desde lo unicelular y lo macrocelular observable en pasado y futuro de todo movimiento, da pie a percibir que el presente no existe desde la percepción de Aristóteles, a menos que se detenga la acción en el tiempo. Percepción que proyecta una inestabilidad, por la incertidumbre que genera el pensamiento humano al realizar alguna actividad sin que se note su diferencia de transformación; dado que, una expresión del tiempo en la más mínima escala de apreciación, ya pertenece al pasado. Todo ello, pudiera fundamentar la degradación de cada cosa desde cualquier ambiente del mundo percibido por el ser humano; demostrando que el vínculo de esa formación, es su deformación.

De lo expresado se podría decir, que esto ocurre en diferentes intervalos de tiempo y en diferente magnitud espacial. Entonces, puede interpretarse que la acción del intelecto humano se encuentra constantemente en trascendencia cognitiva y por ende, en cambio de ambiente y tiempo. Efecto que en el ámbito educativo, matiza el discernimiento del desaprender, puesto, lo enfático de este proceso en la divergencia intelectual que el individuo genera en función de organizar sus pensamientos, que representativamente fluyen su desarrollo, aprehendiendo de la dinámica de la mente humana y dejando como resultado, el conocimiento.

Aproximaciones de Pensamiento en Matiz del Conocimiento

Comentar sobre el conocimiento en este contexto, es pertinente por la validez de la trama de entendimiento que el ser humano es capaz de emprender. Esencia de progreso que pone en disposición el tratado intelectual que ofrece el desaprender como desarrollo del capital cognitivo. Para Kant (2007), el conocimiento:

(...) es algo más complejo que aquel que se pretende legitimar por el recurso a un único posible origen. Más bien, el conocimiento ha de ser concebido como algo que admite en diversas proporciones los dos orígenes en conflicto, tanto el puro como el empírico, y que por tanto, desde el punto de vista de su contenido, está compuesto de ingredientes que las correspondientes fuentes le brindan. (p.62)

Estas proporciones son las bases del entendimiento que recoge el ser humano en sus diferentes andanzas de vida; sumando fortalezas para el derribe de obstáculos que pudieran presentarse en su formación como objeto expansivo de su humanización. Desarrollo que identifica en todo su proceso, la coherencia intrínseca del pensamiento dada la complejidad que ha ido adquiriendo en su evolución. De este modo, del vínculo conocimiento y espacio-tiempo, Kant (1973), expresa:

El espacio y el tiempo encierran un múltiple de la intuición pura a priori, pero pertenecen a las condiciones de la receptividad de nuestro espíritu, bajo las cuales tan sólo puede éste recibir representaciones de objetos, que por lo tanto han de efectuar siempre también al concepto de los mismos. Más la espontaneidad de nuestro pensar exige que ese múltiple sea primero recorrido, recogido y reunido. (p.10)

Este teórico con relación a la intuición, enfoca dos presentaciones: la intuición finita, basada en lo ya observado y representado en el espacio tiempo y otra, intuición infinita relacionando lo que está por observarse, identificada en la presentación a priori. Pudiera entenderse de esta síntesis, el significado de múltiple, como el exponencial de movimientos que el ser sanciona en función de la extracción de experiencias del entendimiento humano, y, el a priori, como la permanente indagación por referente de la creatividad espiritual; función de la facultad psico-

sensorial del individuo, como trascendencia intelectual. Condiciones de receptividad que pueden contemplarse como elemento de acción educativa hacia un proceso de humanización bajo el rumbo del desaprender. Se comprende desde estos referentes que los rieles que pueden encarrilar la mente humana, perciben sus líneas de acción reflexivas para la producción de idea, definido como pensamiento.

A estos efectos, Morín (2002) indica:

La reforma de pensamiento necesaria generará un pensamiento del contexto y de lo complejo. Generará un pensamiento que vincule y afronte la falta de certeza (...) unirá la explicación a la comprensión en el análisis de todos los fenómenos humanos. (p. 97)

Una concepción de pensamiento, puede estar explorada de acuerdo a las ideas de Ontoria (2006), cuando en sus planteamientos recita al pensamiento como una visión desde mapas mentales, reflexionando en cuestión de tres perspectivas: “(...) como creación de asociaciones con la información disponible, como forma de aprender y como plasmación gráfica en los mapas mentales [...agrega...] este núcleo de conexiones se puede equiparar a una esfera central encendida que irradia en distintas direcciones” (p.23). Construcción que de acuerdo a este teórico, el cerebro humano presenta una superestructura de procedimientos y almacenamiento de información, en consideración de una máquina de asociaciones, gigantemente representadas por las estructuraciones ramificadas de las neuronas del mismo.

Estas pistas de acción pueden ser consideradas desde este contexto investigativo, como una de las fuentes de mayor productividad cognitiva, según el enfoque de complejidad de avance intelectual presente en el desaprender educativo como alternativa para lograr concepciones elementales en la humanidad. La función de pensar y adecuación del conocimiento ofrecido con el proceso desaprender, prevé la fuerza de los sentidos, transformando y adaptando las ideas desde un relieve simbólico-lingüístico, de naturaleza vulnerable al individuo por la amoldable necesidad de su interacción existencial.

Para entrar en función del pliego de interacción de la mente humana, se requiere el aporte de pensadores significativos en la crítica del pensamiento; por lo que es de referir a Sócrates según el Teeteto de Platón, que el comportamiento ético se debería encontrar en el conocimiento. Acción de plataforma para un conocimiento de valores perdurables sin apego a lo eventual e innovable de la impresión de los sentidos, de la opinión subjetiva o iguales en hombres, pueblos y edades. Asimismo, objeta que si el conocimiento es la percepción sensible, entonces ningún hombre será más sabio que otro, puesto que cada uno es el mejor juez de su propia percepción sensible.

Señala que aportar una cuestión lógica, significaría una enumeración de las partes, fracciones que deben ser conocidas o cognoscibles, para no seguir en la absurda deducción de la creencia a la verdad y reduciendo la complejidad de elementos desconocidos o incognoscibles. Esto induce comprender de las ideas de Sócrates, la complejidad como expansión visible de la realidad social. Por lo tanto, es de hacer ver que el desaprender deja entre la potencialidad intelectual del individuo, la apertura de un camino de entendimiento como una forma de discernir las nebulosas presentes entre la distinción de lo cognoscible y lo incognoscible dando brecha a las formas de pensar.

Para Platón (op.cit.), el conocimiento es de convicción objetiva y universalmente válido; demostrándolo teóricamente y preguntándose por su naturaleza y objeto. Para ejemplo de ello se basa en la existencia y la inexistencia; imaginándose que si el hombre ve un espejismo, no hay una percepción sensible inmediata que pueda informarle de la existencia o inexistencia del objeto que él percibe en ese espejismo; sino, sólo la reflexión racional se lo puede decir. Además, considera que el conocimiento del carácter de una persona es algo más de lo que pueda explicarse mediante la definición "Conocer es percibir", pues tal conocimiento no lo depara ciertamente la simple sensación.

En relación a estas ideas, Copleston (op.cit), señala:

(...) la conclusión que debe sacarse no es la de que ningún conocimiento se alcanza con la definición hecha mediante una diferencia, sino más bien la de que el objeto individual, sensible, es indefinible y no es, en realidad, el objeto propio del conocimiento. Ésta es la genuina conclusión del Diálogo, a saber, que el conocimiento verdadero de los objetos sensibles está fuera de nuestro alcance, y que, por lo tanto, el verdadero conocimiento ha de versar sobre lo universal y permanente". (p.24)

Considera además, que el desarrollo de la mente humana a lo largo de su camino desde la ignorancia hasta el conocimiento, atraviesa dos campos principales, el de la doxa (opinión) y el de la episteme (conocimiento), que sólo este último puede recibir propiamente el nombre de saber. Entonces, ¿Cómo se diferencian estas dos funciones de la mente? Parece claro que la diferencia se basa en una diferenciación de los objetos: la doxa, dicese que versa sobre "imágenes", mientras que la episteme al menos en la forma de noesis, trata sobre los originales o arquetipos. Con criterio a estas ideas, el individuo asume de su creatividad, que puede palmear fluidez de entendimiento para la afloración intelectual con intención de organizar la forma de pensar.

Se aprecia que todos estos canales de la mente humana referidos por estos pensadores, no son despreciables en el desarrollo cognitivo. Todos ellos son elementos adheridos al comportamiento humano; pues, es característico en el desplazamiento de la acción humana, que si hay acción es porque se piensa en algo para esa acción. Función que da origen a descubrir otras aplicaciones en relación a dichos desplazamientos; convirtiéndose en una amalgama mental que se mantiene infinitamente, aflorando líneas de acción en el pensamiento; un ejemplo visible en las ramas del desaprender.

Gvirtz y Mariano (2006) con respecto a la filosofía de aprehensión de conocimiento, señalan que existen múltiples formas de entender, contextualizar, describir, explicar y organizar las actividades de esta gestión como cualquier otra práctica. No existe una única perspectiva para hacer referencia o pensar la tarea central de los involucrados en este quehacer. Cada perspectiva se orienta en una cierta

filosofía sobre la acción de aprehender. Es una manera global de entender, analizar y explicar los fenómenos que ocurren en estos ambientes interactivos y el modo de prescribir la práctica de estudio.

Manifiestan que cada filosofía de acto de aprendizaje, presenta una relación determinada entre el nivel de la comprensión o la conceptualización y el nivel de la intervención o el nivel de la acción. La percepción que se tiene o la descripción que se hace del modo de estudio, organiza la manera de llevarlo a cabo; por lo que, no es posible separar los modelos de comprensión de los modelos de intervención. Las visiones, los pensamientos o la creencia sobre la aprehensión influyen fuertemente sobre las actitudes y aptitudes de la relación que se establecen en la actividad de organizar progresivamente el entendimiento en la naturaleza humana.

Si se piensa que actuar para adquirir conocimiento es un acto de saberes científicos que puede ser cada vez más eficiente, se actuará de manera distinta, que concebir tareas rutinarias como la del granjero al cuidado del entorno de sus animales. Cada filosofía de aprehensión configura un prototipo de maestro, de alumno, una manera de pensar el asunto y dinamismo de dejar ver las cosas del mismo modo como el individuo orienta desde el desaprender su forma de pensar en sentido progresivo; y no el amoldaje de un canal de ritual filosófico, destacado en acomodaciones disciplinarias, en forma de aprendizaje.

Desde estas circunstancias el ser humano ha logrado descubrir una serie de elementos, motivado quizás en aproximarse al camino que pudiera inducirle a la plenitud de su desarrollo. Uno de estos elementos con el que se ha compenetrado no en pleno de exigencia educativa, pero si en una dinámica más rigurosa en aclarar lo traslúcido de la mente humana, es el fértil intelectual que ha proporcionado los descubrimientos de algunos espacios matemáticos vistos por algunos teóricos como una práctica manual de ideas, que en todo caso no es así.

Para emitir juicio de esta naturaleza, existe la necesidad de recurrir a intelectuales dedicados con mayor responsabilidad, a la enjundia matemática. Aristóteles, se refiere a esta práctica, al abordar el pensamiento empírico en el tratado académico de su Metafísica. Tratado inspirado en la última fase académica de la dialéctica de Platón en los años 384-347 a C.; cuyo planteamiento expresa que las entidades matemáticas son algo intermedio "entre las formas y las cosas sensibles", así como las cosas sensibles y de las formas; refiriéndose a las formas, a las configuraciones de tangibilidad visible. También entre sus referencias resalta la ocupación intermedia de estas entidades y la diferenciación de las cosas sensibles. Es decir, en cuanto lo infinito y persistente en las cosas de la interacción, reflexión y tangibilidad del objeto individuo. Un estado de la mente llamado por Platón diánoia (pensamiento discursivo).

Esto para Copleston (op.cit), es un razonamiento referido no a los diagramas en cuanto tales, sino a los objetos matemáticos ideales, de manera que, si este entendedor de la materia tomase su hipótesis en relación a las formas, se estaría en un estado de noesis, (ver con discernimiento la manera de pensar) y no de una (diánoia); aunque el verdadero objeto de su razonamiento de los objetos matemáticos ideales, fuese el mismo. Dispone referir que la interpretación que limita la línea superior entre los dos espacios de estados mentales, entra en la razón pura referida por Platón con respecto a sus principios. Además, repara y expone una alegoría numérica y de formas geométricas como una manera de proyectar desde un matematismo, el progreso intelectual que en distintos estándares de la vida puedan presentársele al humano para ser, humano.

Asimismo, en los hechos de la Metafísica de Aristóteles, ve que Platón el matemático, habla de particulares inteligibles, y no de los particulares sensibles, ni de los universales. Por ejemplo, si el geómetra habla de dos círculos que se cortan, no se refiere a los círculos sensibles dibujados, y, sin embargo, tampoco habla del carácter del círculo en cuanto tal, pues ¿cómo podría cortar la "circularidad" a la "circularidad"? De lo que habla es de los círculos inteligibles, que pueden ser

múltiples, como diría Aristóteles. Además, decir que "dos y dos son cuatro" no es igual que decir ¿qué sucederá si la dualidad se añade a ella misma? - frase ésta carente de sentido -. Una interpretación así se basa en la observación de Aristóteles según la cual, para Platón, "debe haber un primer 2 y un primer 3, y los números no podrían sumarse uno a otro".

Para Platón (op.cit), los números enteros, incluido el 1, forman una serie, tal que el 2 *no* está hecho de dos unos, sino que es una forma numérica única. Esto equivale más o menos a decir que el número entero 2 es la "dualidad", la cual no está compuesta de dos "unidades". Los números enteros parecen haber sido identificados por Platón con las Formas; pero, aunque no pueda decirse del número entero 2 que hay muchos semejantes (así como tampoco se puede hablar de muchas circularidades), está claro que el matemático no se remonta hasta los últimos principios formales, sino que se ocupa, en realidad, de una pluralidad de doses y de una pluralidad de círculos. Ahora que, cuando el géometra habla de círculos secantes, no se refiere a los círculos particulares sensibles, sino a los objetos inteligibles. Sin embargo, hay muchos objetos inteligibles semejantes; de ahí el que no sean genuinos universales, sino que constituyan una clase especial de inteligibles: "superiores" a los sensibles particulares, pero "inferiores" a los verdaderos universales.

Con respecto a la indagación de estos teóricos, se infiere proponer el desaprender como el proceder de avance cognitivo que actúa sin exactitud de las cosas, haciendo de la mente humana un matematismo de función continua en el inacabado entendimiento. Manifestación educativa, quizás como el mayor acceso a la humanización, caracterizada en la espontaneidad de lo natural de las cosas. Una visión matemática del desaprender, que mide la noción genérica de la longitud intelectual. Es decir, una lectura de la recta imaginaria a la idea de cada ser.

En razonamiento a Copleston, las matemáticas de Platón son una clase de inteligibles especiales, particulares. Se piense o no que Platón debería haber limitado así la esfera de las entidades matemáticas, lo que se tiene que considerar es no

solamente lo que Platón debería haber dicho, sino también lo que de hecho dijo. Así, con toda probabilidad, él entendió que en la clase de matemática se incluían los objetos de la aritmética tanto como los de la geometría (y no sólo los de estas dos ciencias, según cabe inferir de la observación sobre las "ciencias afines"). ¿Qué hacer, entonces, de la afirmación de Aristóteles de que para Platón los números no son adicionales?.

Considera que Platón vio claramente que los números son, en cuanto tales, únicos. Por otro lado, es cosa igualmente clara que se adicionan grupos o clases de objetos, y que se habla de la característica de una clase como número, si se suman estas cosas, reemplazando a las clases de los objetos individuales, aunque ellas mismas sean objeto no de los sentidos sino de la inteligencia. Por consiguiente, se puede hablar de ellas como de particulares inteligibles, y pertenecen a la esfera de la matemática lo mismo que las ideales magnitudes espaciales del geómetra.

La teoría propia de Aristóteles acerca del número, tal vez fuese errónea y deformada, por ello, la teoría de Platón en algunos aspectos; pero si afirmó explícitamente, como lo hizo, que Platón ponía una clase intermedia de entidades matemáticas, cuesta suponer que se equivocara, ya que los propios escritos de Platón no parecen dejar ninguna duda razonable, no sólo en cuanto a que estableció realmente la referida clase, sino también en cuanto a que él no la entendía como limitada a las magnitudes espaciales ideales. De hecho, lo que Platón entiende por tal se hace más claro si es examinada una de las hipótesis concretas de las que menciona: la de lo par y lo impar. Parece ser que Platón reconocía que hay números que no son ni pares ni impares, a saber, los números irracionales, y que en el *Epínomispide* se reconozcan como números los cuadrados y los cubos "incalculables". Si así es, la tarea del dialéctico consistiría en mostrar que las hipótesis tradicionales del matemático, según las cuales no existen números irracionales, sino sólo números enteros, pares o impares, son, en rigor, falsas.

Además, Platón se rehusaba a aceptar la idea pitagórica del punto-unidad, y hablaba del punto como del "comienzo de una línea" de suerte y no del punto-unidad; es decir, el punto dotado de magnitud propia, sería "una ficción geométrica", una hipótesis del geómetra que habría que "destruir". Ilustró ulteriormente su doctrina epistemológica con la célebre alegoría de la Caverna en el Libro VII de la República, donde se imagina una caverna subterránea que tiene una abertura por la que penetra la luz, donde viven unos seres humanos, con las piernas y los cuellos sujetos por cadenas desde la infancia, de tal modo que ven el muro del fondo de la gruta y nunca han visto la luz del sol.

Por encima de ellos y a sus espaldas, o sea, entre los prisioneros y la boca de la caverna, hay una hoguera, y entre ellos y el fuego, cruza un camino algo elevado y hay un muro bajo, que hace de pantalla. Por el camino elevado pasan hombres llevando estatuas, representaciones de animales y otros objetos, de manera que estas cosas que llevan aparecen por encima del borde de la paredilla o pantalla. Los prisioneros, de cara al fondo de la cueva, no pueden verse ellos entre sí ni tampoco pueden ver los objetos que a sus espaldas son transportados; sólo ven las sombras de ellos mismos y las de esos objetos, sombras que aparecen reflejadas en la pared a la que miran; únicamente ven sombras.

Estos prisioneros representan a la mayoría de la humanidad, a la muchedumbre de gentes que permanecen durante toda su vida en un estado de impericia, viendo sólo sombras de la realidad y oyendo únicamente ecos de la verdad. Su opinión sobre el mundo es de lo más inadecuada, pues está deformada de acuerdo a juicios de Platón por "sus propias pasiones y sus prejuicios, y por los prejuicios y pasiones de los demás, que les son transmitidos por el lenguaje y la retórica." De acuerdo a juicios de Platón. Y aunque no se hallan en mejor situación que la de los niños, se aferran a sus deformadas opiniones con toda la tenacidad de los adultos y no tienen ningún deseo de escapar de su prisión.

Si de repente se les libertase y se les dijese que contemplaran las realidades de aquello cuyas sombras habían visto anteriormente, quedarían cegados por el fulgor de la luz y se figurarían que las sombras eran mucho más reales que las realidades. Sin embargo, si uno de los prisioneros logra escapar y se acostumbra poco a poco a la luz, después de un tiempo será capaz de mirar los objetos concretos y sensibles, de los que antes sólo había visto las sombras. Este hombre contempla a sus compañeros al resplandor del fuego (que representa al sol visible) y se halla en el estado de proposiciones que manifiesta el ser humano (*pístis*), habiéndose "convertido" desde el mundo de sombra de los prejuicios, las pasiones y los sofismas, al mundo real de los *zoa* (expresión que para entonces define a todo elemento físico) existente aunque todavía no haya ascendido al mundo de las realidades no sensibles, sino inteligibles. Ve a los prisioneros tales como son; es decir, como a prisioneros encadenados por las pasiones y los sofismas. Significando esto que el humano en sus vivencias, tiene la facultad de reformular sus estructuras precarias para un mejor sentido de vida y no continuar aislado al potencial de extensión cognitiva.

Por otro lado, si persevera y sale de la cueva a la luz del sol, verá el mundo de los objetos claros e iluminados por el sol (que representan las realidades inteligibles), y, finalmente, aunque sólo mediante un esfuerzo, se capacitará para ver el sol mismo, que representa la Idea del Bien, la Forma más alta, la Causa universal de todas las cosas buenas y bellas, la fuente de la verdad y de la razón. Característica en la que el ser humano se hallará entonces, en estado de *noesis*. Son evidentes las reflexiones que puedan considerarse con respecto a estas apreciaciones matemáticas hechas por estos teóricos, en propósito de lustrar el camino que da la marcha significativa en la complejidad educativa requerida por la humanidad en consideración del rumbo del desaprender que no ve más que las pistas de un desarrollo del entendimiento.

Así como Platón ilustró su doctrina epistemológica con la alegoría de la caverna; del mismo modo, estas comparaciones repercuten en el hurgar de la mente humana expresando la extensión del desaprender como causal de capacitación intelectual. Es de denotar que ese preso al cual hace referencia Platón, es el cultivo de la restricción

intelectual del humano; el desaprender representa la luz que ilumina el camino en la sombra de la caverna de obstáculos presentes en el individuo para avance de la aprehensión cognitiva, connotando los vínculos de las realidades inteligibles y perceptuales.

La matemática pudiera ser la expresión de prejuicio en vías obstaculizadas para desarrollo de la mente humana. Discernimientos que se sustentan en Kant (op.cit) al expresar:

El entendimiento, cuando piensa una cosa, sigue el mismo proceder que cuando se representa la esfera de un concepto dividido; y así como (...) los miembros de la división se excluyen unos a otros y sin embargo están entrelazados en una esfera, así también se representa el entendimiento las partes de la cosa como parte, cuya existencia (como substancias) sobreviene a cada una exclusivamente de las demás, y sin embargo están enlazadas como en un todo. (p.62)

Interpretaciones que se hacen de teóricos a teóricos, dejando ver que la facultad de comprender y conocer no es algo interpretativo de manera unidimensional. Fundamenta una diversidad de acciones mentales; práctica de aristas en el desaprender que dan brillo al intelecto del individuo, fortaleciendo fuentes de transcendencia de humanización como fuerza educativa.

Disertación Lingüística en el Desaprender

Labrar el piso de transformación hacia el sentido de la humanización, requiere de múltiples pistas cuando se desea emprender la educación desde un proceso como el desaprender. Exploración que da salida de las sombras intelectuales. Uno de los brillos en este camino es el entendimiento de individuo a individuo, el cual, no puede ser manifestado si no, a través de la expresión lingüística. Por lo tanto, para indagar en este contexto simbólico de la expresión humana como medio de interacción, importante es preguntarse: ¿Es el individuo el que habla y escucha? En posición a lo amplio de esta naturaleza, se otorga aquí la presencia del lenguaje con respecto al individuo para la producción de conocimiento; no obstante, sin considerar al

individuo como ya constituido, pudiera derivarse de ello, que el lenguaje no cierra la posibilidad de comprender su propio proceso de constitución individuo/ser humano.

En relación, Heidegger (1926), afirma:

La exteriorización del discurso es el lenguaje (...) el lenguaje puede desarticular en palabras-cosas que están ahí (...) el discurso es intencionalmente lenguaje porque el ente cuya apertura él articula en significaciones tiene el modo de ser del estar-en-el-mundo en condición de arrojado y de consignado al “mundo”. (p.164)

Una evidencia de que el lenguaje se manifiesta desde cualquier cosa, es su expresión desde lo sensorial-espiritual; porque no sólo lo que se ve indica una información. El ser humano al convertirse en auto investigador se le es establecido internamente un diálogo, inclusive con el solo hecho de ser pensante. Por ejemplo, un individuo que presenta la incertidumbre de tomar una decisión, se considera que ha establecido desde esta perspectiva de las cosas del lenguaje, un diálogo perfectamente semejante al de un individuo a otro del mismo género.

Para Maturana (1992), sólo puede hacerse lo que la biología permite; no se puede traspasar los límites de las capacidades biológicas. Postulado en el cual se formula el interrogante: ¿Cuáles son estas capacidades biológicas?. Pudiera decirse entonces, que mientras se observa de la interacción del individuo humano, un lenguaje donde expresa que está muerto, o que pasa a vivir dentro de una porción de tierra transformando su masa corporal, estas transformaciones de la materia, pueden ser vistas como lo imposible de traspasar los límites de la capacidad biológica. Por otra parte, cuando Echeverría (op.cit) se refiere al lenguaje biológico humano, considera que no es humano siempre lo biológico; cuando de esto se trata, es de humano a humano y todo individuo viviente.

El lenguaje humano y su vínculo con el desaprender desde la complejidad cognitiva, no es de funcionalidad total; es necesario el vínculo con el lenguaje constituido del dominio consensual. Es decir, una organización de los componentes

de interacción social que confluyan el mismo sistema de signos (gestos, sonidos, entre otros) en orden de coordinar sus acciones y constituir espacios sociales con la interacción de otros. Cuando existe vinculación entre esta coordinación y la producción de saberes, es porque esta interacción recoge todo tipo de idea para el sustento de la reconstrucción cognitiva. Por lo que puede considerarse el lenguaje como una coordinación recursiva del comportamiento. Además, por construcción lingüística de estos postulados, los seres humanos son seres lingüísticos. En tanto individuo, como condición de su propia existencia, vive constreñido a su capacidad de generarle sentido a su vida, interpretándose siempre a sí mismo y al mundo al que pertenece.

No es descabellado decir que si lo lingüístico es el sentido de vida, tiene los rasgos de conveniencia en la estructuración del desaprender, como avance en la interacción social con respecto a la humanización de la humanidad. En este espacio significativo del lenguaje y la estructuración del desaprender como un proceso de avance del entendimiento, es de referir a Piaget y Chomsky (1979), cuando plantean:

(...) el lenguaje es solidario de las adquisiciones alcanzadas en el nivel de la inteligencia sensorio-motriz. En efecto, ésta contiene ya toda una lógica en acción puesto que todavía no hay pensamiento, ni representación, ni lenguaje. Pero estas acciones están coordinadas según una lógica que contiene ya múltiples estructuras, que se desarrollarán más tarde de modo espectacular. (p.210)

Mientras para Chomsky (1979), el lenguaje presenta en el individuo la evolución de una serie de estadios sucesivos, alcanzando hasta la pubertad, un último estadio identificado como estacionario; uno inicial al que llama So, y los estacionarios en función de la experiencia, situando las cosas sin perder nada en general. Una formulación de todos los grados de interacción que autoriza la complejidad e incluye nuevos dispositivos de estadios ulteriores.

La función del estado estacionario para este teórico, representa “la teoría del aprendizaje del lenguaje humano” desarrollado por una estructura cognitiva de campo y campo y especie a especie. En atención a lo expuesto por Piaget, vira en entendimiento de construcciones en algunos estadios la inteligencia sensorio-motriz. Presentación de Piaget en aspecto constructivista y Chomsky en función de contexto anátista. Es resultado de una organización en progreso, iniciándose de manera evolutiva, desde la embriogénesis biológica con afinidad en el pensamiento científico de la actualidad; donde el principio de la cuestión del aprendizaje y el porvenir de una construcción sensorio-motriz no han sido imaginarios. Sin embargo, lo innato para Piaget es la capacidad vivencial de intercalar las plataformas sucesivas de una estructuración.

En analogía a estas dos posturas, en la interacción de la naturaleza humana debería estar su observación; dado que la simple presencia del ser en el mundo desde su engendro, es de movimiento imperativo intelecto-sensorial de acuerdo a Chomsky. Fundamentos adheridos sin lugar a dudas a la postura de Piaget; pues, todo lo funcional del innatismo de Chomsky se ve inscrito en ese estadio inicial al cual Piaget se refiere, diferenciando, que para este último teórico es un estadio de inutilidad intelectual, abierto sólo a la dinámica físico muscular y no la neuronal.

En conclusión a lo expuesto cabe destacar, que el lenguaje para Chomsky (op.cit.) está en función, en el ser humano, desde su aparición unicelular, mientras que, para Piaget su acción emprende desde el transcurrir de los veinticuatro meses, en el marco del entendimiento. Una forma de que la educación pudiera dejar círculo en lo socio humanitario y emprender el verdadero camino de avance hacia la humanización, es el vuelo intelectual del desaprender, al cohesionar el entendimiento de acción de un lenguaje físico-intelectual.

Derrida (op.cit.), en “Márgenes de la Filosofía”, sostiene en relación al lenguaje, una destrucción de las estructuras con las que el lenguaje de las ciencias se ha

apropiado del mundo, codificándolo en oposiciones binarias de pensamiento y acción. Y por analogía, se asume que desaprender de manera consciente, se traduce en un acto voluntario de deconstrucción de las bases paradigmáticas del pensamiento cartesiano. También, el reconocimiento de estructuras esenciales sobre las cuales se ha instalado la manera de conocer y de conocerse, aprender y aprehender la realidad. Se capta de sus expresiones que aprender a desaprender, es tomar consciencia de la propia naturaleza del sujeto como ser cognosciente en constante cambio. Asumiendo esta postura, es relevante el aporte de precedentes en la divulgación del pensamiento abstracto en calidad educativa, en coalescencia científica del entendimiento, por vislumbrarse así una deconstrucción consciente bidimensional.

Afinidad Cognitiva desde Piaget, Ausubel y Brunner

Los estudios enfocados desde esta dialéctica piagetana, ausubeliana y brunneriana, surgen a comienzos de los años sesenta y se presenta como teoría que ha de sustituir a las expectativas conductistas de germen psicológico. Sus ideas fueron extendidas y enriquecidas por diferentes investigadores y teóricos influyentes en la conformación de su escenario paradigmático tales como: Piaget y la psicología genética, Ausubel y el paradigma del aprendizaje significativo, Brunner y el aprendizaje por descubrimiento. Teorías que tienen en común, el haberse enfocado en una o más de las dimensiones cognitivas (atención, percepción, memoria, inteligencia, lenguaje, pensamiento, otros), aunque es de subrayar que existen diferencias importantes entre ellas.

Evidentemente la teoría cognitiva, muestra una nueva visión del ser humano, al considerarlo un organismo que realiza una actividad basada fundamentalmente en el procesamiento de la información, muy diferente a la visión reactiva y simplista hasta ahora dependiente del conductismo. Reconoce la importancia de cómo las personas organizan, filtran, codifican, categorizan y evalúan la información, y cómo esquemas mentales son empleados para acceder e interpretar la realidad enmarcada por el

individuo humano. Estas contemplaciones consideran que cada individuo tendrá diferentes representaciones del mundo dependientes de sus propios esquemas y de su interacción con la realidad; irán cambiando y serán cada vez más sofisticadas.

Piaget distingue varios estadios en el desarrollo del intelecto: el estadio sensomotriz (hasta los 2 años), en el cual el intelecto todavía no es operativo porque las acciones del sujeto no se han convertido en reversibles completamente, aunque hay cierta tendencia a la reversibilidad. El segundo, el intelecto preoperativo (de 2 a 6 años). En este periodo se producen el lenguaje y la representación, se "interiorizan" las acciones en el pensamiento. El siguiente, las operaciones concretas (de 7 a 12 años). En ese estadio, se activan las acciones intelectuales; creando operaciones reversibles y formación de conceptos elementales de la conservación (volumen, masa, peso, etc.). El cuarto, es el estadio de la operación formal con proposiciones y afirmaciones. En él aparece la capacidad para pensar en deducciones e hipótesis; nace la posibilidad de construcción lógica ilimitada. Es correlación de plano conceptual práctico y creativo que resalta la organización estructural en la aprehensión de conocimiento. En ese sentido, gran aporte del desarrollo es automotivado.

Brillo que identifica la etapa de niñez, como la fase de sujetos buscadores de conocimiento según estos últimos referentes teóricos. Actitudes que le permiten desarrollar sus propias teorías acerca del mundo que le rodea, sometiéndolas a prueba. Ejecutan experimentos de pensamiento, cuestionan sus propias suposiciones básicas, proporcionan contra ejemplos y razonan con base en cualquier conocimiento que tengan. El niño actúa como un pequeño científico. Es así, que los seres humanos constantemente se encuentran en una lucha para adaptarse a los ambientes, construir conocimientos que le permitan percibir el significado y ejercer control por medio de mecanismos adaptativos. Estos movimientos físico/intelectuales del humano, tienen sus percances en la disciplina mental transcurrida en su convivencia; por lo que no puede dejarse de citar el nivel psicológico, en la interacción cognitiva del ser.

Por lo tanto, es de destacar que el ser humano desaprende, afrontando conceptos de entendimientos; donde la percepción es el vínculo de la práctica y el resultado de las ideas. Expresiones que formulan un avance en las condiciones de la humanización humana, por la alimentación del progreso cognitivo que representa desde el propio individuo. Asimismo, es de enfocar la interacción que ejerce la población captadora de conocimiento bajo la convivencia del aula, sin la expresión creativa del entendimiento. Desaprender el aprendizaje contextual y compartido, sería una de sus principales manifestaciones, en proyección de los procesos cognitivos; buscando la relación entre el espacio social del aula y la conducta.

Pudiera apreciarse de estas ideas, espacios de solidez creativos; pero, opaca desde la expresión aula como ambiente para el entendimiento. Para Vigotski (1979), la técnica rechaza los enfoques que reducen la psicología y el aprendizaje, a una simple acumulación de reflejos o asociaciones entre estímulos y respuestas. No niega la importancia del aprendizaje asociativo, pero lo considera claramente insuficiente; construyéndose en un sistema de herramientas conceptuales que permite transformar al sujeto cognitivo, en un mediador activo entre un mundo interno y externo.

Afinidad Cultural y Constructivismo en la Educación

Ser, humano, se extiende a ambientes que de primer enfoque parece una separación de lo palpable con su contrario; quizás, por el no conocimiento o comprensión de que todo está en función de todo. No escapa a ello, la interrelación de acciones, pensamientos, creencias y toda conexión comunicativa entre elementos de una sociedad, en la cual la diversidad, forma parte de un nuevo enfoque que apertura la posibilidad de reconocer, el entretejido mundo donde se desenvuelve el ente humano.

El conjunto de desigualdades existentes entre cada individuo y cada región, determinan su propia cultura, sin dejar a un lado que es “propia” de alguna u otra forma porque existe otra que la hace diferente. El nuevo pensamiento que está en

boga actualmente en nuestra sociedad, hace énfasis en un nuevo ser con sentido humano. De allí que la interculturalidad actúe como vínculo cognitivo respecto a la visión del desequilibrio social mundial y las posibilidades de equilibrio que estas manifestaciones ofrecen al humano a ser humano. Una adherencia cultural presente en las aristas del desaprender como permanente cultivo de complejidad intelectual que ofrece un proceso educativo activado de humanización.

Esto representa una relación tajante a la motivación de los estudios hechos por el Profesor Fernando Sarango (2017) sobre la interculturalidad, coexistente al proceso fractal cognitivo, lo cual no es más que una reorganización del entendimiento sustentada en el desaprender para aprender y reaprender. Al no tener la comprensión de la interculturalidad, tampoco se estará claro en reorganización cognitiva; acotando que el desaprender es deconstruir aprendizajes previos para alcanzar un reaprendizaje basado en la discontinuidad, la inestabilidad, las frustraciones y la no linealidad.

Discontinuidad, por la propiedad de interacción cognitiva presente en el ser para generar conocimiento a través de la expresión de ese nuevo conocimiento; la inestabilidad visible, en los rasgos de conocimiento que el individuo va adquiriendo. Estos aspectos tienden a fortalecerse a medida que sean más insuficientes para no aferrarse a la consistencia mental y las frustraciones reflejadas en la inconformidad intelectual para la no linealidad del saber. Un producto que no permite el acabado del entendimiento; pues, es suelto al devenir de los ideales en su estructuración reflexiva de pensar y actuar.

En este ámbito, la cultura en la construcción de conocimiento, es imprescindible. Su transparencia es tan notable como elemento funcional en la diversidad evolutiva del ser humano, que se acota a la idea de que todo producto y acción humana es cultura. Al respecto, Taylor (1980) citado por Alfiz (2006), la define como “(...) una totalidad compleja que incluye conocimientos y otras capacidades adquiridas por una

sociedad” (p.43). De esto, se deduce que la cultura hace posible la vida y los intercambios que se producen en los grupos sociales.

Como andamio en el torbellino complejo, es de resaltar que el paradigma constructivista sustenta el aprendizaje como un proceso donde se sucede la modificación de significados de manera interna, producido intencionalmente por el individuo, como resultado de la interacción entre la información procedente del medio y el sujeto activo. Dicha perspectiva surge a finales de los años sesenta, como una transición entre el paradigma conductista y las teorías psicopedagógicas. Ferreiro (1996), con respecto al paradigma constructivista, señala:

Este paradigma se interesa por la representación mental, las categorías o dimensiones de lo cognitivo: la atención, la percepción, la memoria, la inteligencia, el lenguaje, el pensamiento y lo explica acudiendo a múltiples enfoques, una de ellos es el procedimiento de la información; y cómo las representaciones mentales guían los actos (internos y externos) del sujeto con el medio, pero también cómo se generan (construyen) dichas representaciones en el sujeto que se conocen. (p.89)

Interpretando lo expresado por Ferreiro, se puede afirmar desde el horizonte del constructivismo, que aprender es esencialmente activo. Una persona que aprende algo nuevo, lo incorpora a sus experiencias previas y sus propias estructuras mentales. Una inducción constructivista puede estar reflejada en expresiones de Morín (op.cit.) al interpretar, “el aprendizaje de la comprensión y de la lucidez, no solo no termina nunca sino que hay que volver a empezarlo sin cesar” (p. 55)

Von Fourster (1996), en sus presentes sostiene, que la objetividad es la ilusión de que las observaciones pueden hacerse sin un observador; donde su revolución de pensamientos tiene valores similares en el campo de las ciencias cognitivas, la inteligencia artificial y el constructivismo radical, con alcances a la neurobiología y la neuropsicología, la psicoterapia, la filosofía y la lingüística. Redes determinantes en la ampliación del entendimiento reflexivo para la abstracción y vinculación con lo

real, dada las limitaciones existentes de la complejidad y abordaje, respecto a progresión intelectual.

Entre los aportes vigotskianos como desarrollo en sector de la educación, se encuentra el concepto denominado zona de desarrollo aproximado; área presente entre la ecuación espontánea que realiza el adolescente; utilizando sus propios recursos y el nivel que puede alcanzar cuando recibe apoyo externo. Área donde la educación debe intervenir, debe ofrecer a los interlocutores, posibilidad de intercambio social que vaya más allá del que se encuentra en sus medios habituales. Zona en la cual estos participantes interactúan con inquietudes; ejerciendo una influencia formadora en ellos. Es decir, convirtiéndose todos en conjunto, en un motor de observaciones con relación a la educación.

Así, para Vigotski (op.cit), la caracterización de ese desarrollo se realiza en los procesos de internalización que permite la zona de desarrollo próximo del educando. Para este autor, el educador es a la vez sujeto y objeto de la cultura. Mientras que para Maturana (op.cit.), la tarea del educador, encuentra su fundamento en su deseo de que el educando recorra el camino de interacciones que lo llevará a construirse como ser humano en sentido propio. Para lograr este objetivo, su responsabilidad básica es interactuar constantemente con el educando, de acuerdo al emocionar que desea éste, desarrolle de manera permanente.

Así mismo, Maturana y Varela (1984), sostienen que:

(...) en todos los seres humanos, para el educando, su lenguajear, su corporalidad y su emocionar están ligados indisolublemente. Por lo que el educador es el ámbito de acciones abierto por su emocionar en el amor, abre la posibilidad de establecer con el educando una conversación verdaderamente humana y por tanto, humanizadora. (p.46)

La mantención en el tiempo en este tipo de conversaciones, conforma un dominio consensuado que marca una deriva ontogénica coherente con la disposición biológica de la especie humana. En este orden de ideas, el amor viabiliza al educador y al

educando, desplegar las acciones que son propias de su biología de ser humano. Podría decirse, desde el contexto de la humanización, que se dejan huellas vinculadas al cinetismo intelectual del desaprender. Es una forma de aumentar la posibilidad del despliegue en dominio del intelecto; donde las percepciones de la individualidad de los que participen, sean una globalidad de la percepción grupal.

Elocuencia Educativa.

En Latinoamérica y con puntualidad en Venezuela, es notable la decadencia en el sector educativo. Desde hace varias décadas, las responsabilidades en este sector se encuentran desvinculadas de las necesidades exigidas por la época; donde el nivel de los individuos involucrados en el desarrollo de este itinerario, presentan límites de alcance comprensivo a las realidades que surgen en este componente poblacional. Comprensiones que se arraigan en la incapacidad o dejar a un lado el entendimiento de que, el ser humano es inteligible a medida que las facultades cognitivas ocupan la actuación evolutiva del conocimiento. Al respecto, Morín (1999) señala que el conocimiento del mundo, se vuelve una necesidad intelectual y vital al mismo tiempo, por lo que “la educación debe promover una inteligencia general apta para referirse de manera multisensorial a lo complejo, al contexto en una concepción global” (p.52).

Chomsky (2012), en su crítica al actual comportamiento educativo frente a la idea de que en las escuelas se enseñan los valores democráticos, resalta que realmente existe, es un modelo colonial de enseñanza diseñado para formar profesionales de la enseñanza, cuya dimensión intelectual quede devaluada y sea sustituida por un complejo de procedimientos y técnicas. Un modelo que impide el pensamiento crítico e independiente, que no permite razonar sobre lo que se oculta tras las explicaciones y

que, por ello mismo, fija estas explicaciones como las únicas posibles; corroborando así, las contradicciones latentes entre el discurso pedagógico en modernidad y lo real social.

De este modo, la educación requiere una perspectiva sobre el saber, diferente al conocimiento especializado de las disciplinas científicas. Como tal, deberá ser un proceso para los seres humanos, tomar provisiones. Para ello, es propicio atender a Gvirtz y Mariano (op.cit.), cuando expresan que:

(...) educarse es interiorizar verdades relativas a un orden del mundo y de las cosas, verdades relativas a las relaciones sociales; verdades respecto de lo que se debe y no se debe hacer (...) el hombre educado es aquel que se cuida y moldea o influencia sin depender de la interacción de un poder o una autoridad externa. Es autónomo (auto-normas: que se fija su propia ley o norma). Autoconocimiento, autodisciplina, autocontrol; todos estos términos que se utilizan en la educación expresan algún tipo consigo mismo. (p.223)

Razonando en ello, se trata de acciones donde la persona para ser educada, es capaz de hacerse a sí misma y el individuo no educado no puede hacerlo. Su accionar no compete a conocerse, estimarse, controlarse, no se da normas, no se regula y no se disciplina a verdades relevantes. Para Platón (op.cit), “la persona era buena o virtuosa cuando era dueña de sí misma” (p.223). Por ello, se comprende la distinción de al menos, dos partes en una persona; en la que una de ellas (la mejor, la más alta, la más “humana”) debe dominar a la otra. Una persona educada es aquella en la cual las partes superiores (el alma, la razón), domina o gobierna a las más bajas (los apetitos, los deseos, el interés). Ser dueño de sí mismo significa que la parte superior domina o gobierna sobre la inferior. Sostenía Platón además, que:

(...) si el alma está dominada por los deseos, el individuo no tiene orden y paz, sino guerra dentro de sí. Pero si triunfa la razón, entonces es posible imponer el orden, la calma y la armonía: la parte elevada del alma podrá establecer periódicamente entre los apetitos necesarios y los innecesarios, entre el vicio y la conducta virtuosa”. (p.230)

Así, los autores concluyen expresando, que este razonamiento ha ordenado la educación desde entonces hasta el alcance de la vida. Asimismo, la metáfora que vale para el alma, sirve también para diferenciar la comprensión del modo en que construye el orden social. Educar es: poner un orden para ver las cosas y para relacionarse con los otros, influir en la formación del mundo interno y de las personas, y tarea de ordenamiento, de postergación y fortalecimiento de exploración intelectual.

Lo trascendente del componente educativo, es declinable con respecto al personal que debe emprender, desarrollar y evolucionar en calidad educativa, desde la acción de los docentes, educandos y demás entes involucrados. La mayor dificultad es observable en la comprensión de saber hacia dónde debe desenvolverse la humana colectividad, y que al comunicarse cada uno de estos elementos, se desprendan de la inadecuación e inyecten disciplinas coherentes al sano intelecto y su divulgación. Es de resaltar, que el desaprender es un avance de la objetividad educativa, entendida como el desarrollo de un marco conceptual diferente a cuartelaciones curriculares, multiplurieducacionalización, que además de incurrir en programaciones, interactúe en constante creatividad del individuo en función de la racionalidad educativa.

Imperativo Humanístico

En este ámbito general de la educación, el paradigma humanístico se presenta como postura alternativa psicológica, en el estudio del individuo y lo que ofrece en el marco propio para su desarrollo. Los supuestos básicos de la corriente humanista son: las personas se conducen en el “presente”, con base de lo que fueron en el pasado y preparándose para el futuro; el hombre tiene libertad para elegir y tomar decisiones. Él es quien construye su propia vida, él es intencional. A través de sus intenciones, propósitos y voluntad, estructura una identidad personal que lo distingue de los demás. Para los humanistas, la educación debe ayudar a los estudiantes que decidan lo que son y lo que quieren llegar a ser.

Bajo esta influencia, Teilhard De Chardin (op.cit), refiere:

(...) humanidad: objeto de una fe a menudo ingenua, pero cuya magia, más fuerte aún que todas las vicisitudes y todas las críticas, continúa actuando con la mirada fuerte de seducción, tanto sobre el alma de las masas humanas actuales como los cerebros de la “inteligencia”...¿quién puede aún hoy escapar a la agitación o incluso a la empresa de una idea de humanidad?. (p.249)

Es de destacar que el teórico con su visión inteligible de progresión en el hombre, por medio de su instinto y experiencia de interacción humanitaria, hace celdas del desaprender en educación; practicando la complejidad en permanente crecimiento intelectual. El hombre, enmarcado en una serie de pensamientos filosóficos, continúa siendo el producto de las percepciones y del lenguaje; resultado de la comunicación que se construye socialmente. Un proceso en la educación que relaciona, selecciona y distribuye conocimientos pertinentes a determinados criterios.

Vale resaltar que existen falacias arraigadas en el ámbito educativo. Un ejemplo, se denota en la obligatoriedad escolar donde se hace ver que los estudiantes, tienen la misma oportunidad de aprehender con igualdad de posibilidades, sin aceptar que todos, no llegan en las mismas condiciones socioeconómicas a sus ambientes de estudio; pero, sí reciben el mismo contenido de las programaciones curriculares. Un cambio a esta situación, pliega sus vías a reestructuraciones programáticas de sentido significativo a las exigencias de cada estudiante.

Es por esto necesario, enfocar la educación bajo un nuevo paradigma orientado hacia la complejidad del pensamiento; donde todos los involucrados en este proceso, tengan la opción de expresar al respecto, sus diferentes alternativas. Al mismo tiempo, afrontar una función de extensión cognitiva, donde la cultura educativa, sea escenario de interacción intelectual y motivo de estructuración transformadora. Se presume entonces, que la educación debe partir de la exploración de contenidos

relevantes en función de la capacidad intelectual del individuo; considerado más valioso su producto y definición.

La educación del ser, reclama no sólo producto disciplinario, sino también, comprensión de los problemas sociales y personales actuales. El docente necesita que se le proporcione visiones sintéticas e integrales de diversas cuestiones. Al respecto, Rubio (op.cit), expone:

Los procesos educativos desempeñan, pues, una función antropogenética fundamental. Tanto que, en realidad, el hecho de nacer hombre no significa más que la capacidad de llegar a ser humano. La herencia cromosómica ofrece esa capacidad. Pero sólo la herencia educativa cultural - segunda naturaleza humana o, más exactamente, realización concreta de la naturaleza humana – ofrece al individuo humano el nivel de “cultivo” a cuya altura – y solamente a esa altura – florece lo humano personal. La herencia cromosómica ofrece la posibilidad; la herencia educativa la realiza. (p.112)

En analogía con otros planteamientos educativos correspondientes a otras latitudes, subyace irrevocablemente desde la mirada analítica, comparar desde cualquier punto del mundo, el dinamismo intelectual que debe pronunciarse desde la Educación. Motivo por el cual, se hacen algunos vínculos comparativos, representados por la contextualización de opiniones y definiciones sobre la educación comparada. Le Thanh Khoi citado por Ferrer (2002), a este respecto dice que, es:

(...) la ciencia que tiene por objeto extraer, analizar y explicar las semblanzas y diferencias entre los hechos educativos y/o sus relaciones con el entorno (político, económico, social, cultural) y buscar las leyes provisionales que regulan las diferentes sociedades y los diferentes momentos de la historia humana. (p.21)

Además, Ferrer refiere a Noah H. y Eckstein, M. (1970), cuando expresan: “La Educación Comparada forma parte de un plan más amplio para explicar los fenómenos, primero dentro de un sistema e instituciones educativas; segundo, abrazando y vinculando la educación con su ambiente social” (p.23). La importancia en este sentido, es destacar cómo se puede adaptar el ámbito social hacia la humanización, a través o desde el contexto educativo. En relación, el ser humano, fundamentado en las realidades sociales, ha estructurado sus funciones mediante acciones e imágenes hacia el bienestar integral. Característica de extensión cognitiva recursiva en el desaprender del individuo.

Es importante establecer ciertas distinciones, manifestando que el aprendizaje se produce y es autoiniciado, a condición de que el estudiante pueda visualizar los objetivos, contenidos y actividades como algo importante para su desarrollo y enriquecimiento personal. Por tanto, es necesario mantener el respeto, la comprensión y el apoyo hacia los captadores de conocimiento. Al cubrirse estas condiciones, es probable que se produzca un aprendizaje más duradero que los basados a la recepción y acumulación de información; es decir, un aprendizaje más significativo.

Estas reflexiones llevan a hacer mención sobre La Educación Humanista, basada en la idea de que todos los estudiantes son diferentes y deben ser ayudados a ser ellos mismos. Desde esta perspectiva, se cree que el logro máximo de la educación es la autorrealización de sus accionantes, en todas sus facetas personales. Ugas (Op.cit) establece, “el espacio educativo (...) implica interpretar, comprender y explicar la educación como el conjunto de manifestaciones que evidencian un modo de vida en correspondencia con la cultura que alcanza una sociedad en una época determinada). (p.110). Entiéndase entonces, que el ser humano es capaz de responsabilizarse y controlarse a sí mismo en su aprendizaje, siempre y cuando, el contexto presente condiciones favorables para facilitar y liberar las capacidades existentes en cada individuo. En esta corriente educativa se considera que el estudiante, con base en sus propios criterios, es quien se encuentra en mejores condiciones para determinar la situación de su proceso de aprendizaje, una vez realizadas ciertas actividades.

Sindéresis de la Comunicación en el Desaprender

Una cuerda de cualquier material, se ajusta a dos extremos y allí permanece unidimensionalmente hasta deteriorarse, si no es desplazada por cualquier ente de cruce en su estadía. Cosa que sucede por no influir ella misma de algún otro medio para su reubicación; todo lo contrario a las facultades que presenta el ser humano a manera de interactuar. Puede manejar una serie de elementos que le trasladan multidimensionalmente en sus situales senso-vivenciales. Factores que en pragma comunicacional, ofrecen en el desaprender del ser humano, fuentes de acciones significativas que aperturan y desarrollan la función del estado mental.

Para abordar sobre esta área, se dispone como apoyo a Habermas (1989) en la Teoría de la Comunicación y expresiones de Echeverría (op.cit) sobre el acto del lenguaje; para así discernir la comprensión referente al lenguaje en la interacción social. Por otra parte, Granados (op.cit) establece, “es evidente que desde las unidades del sistema fonológico (estructura interna de la lengua) se puede formar elementos significantes susceptibles de vehicular unos contenidos (estructura externa de la lengua)” (p.104).

Interpretando lo expuesto, el autor se refiere a las simbologías; pero no en actos de escritura o texto; se refiere a la totalidad y expresiones, que tanto gramática o no, puedan dar acción al acto comunicativo de las diferentes manifestaciones del emisor y del receptor. Situación que involucra el lenguaje como tal; interactuando según pueda comunicarse el ser; así como lo manifiesta Chomsky (1979), al considerar el ulterior supuesto, como todos los miembros socializados, mediante una comunidad de lenguaje, en la medida en que en general han aprendido a hablar. Para Habermas, todo este globalizado de simbolización, es lenguaje.

Los actos de habla y su sentido lingüístico puede ser una palabra y el sentido institucional, expresiones lingüísticas. Este sentido lingüístico se puede entender, como la acción de hablar, saber que se habla y que se puede identificar o demostrar sólo expresando una palabra, un término: hola, papá, mamá, allá, dame, toma, entre otros. Mientras que la intención del lingüístico, arroja un determinado número de palabras situadas en el habla y por estar en situación del habla, por supuesto que está en función del sentido lingüístico. Esto es un seguimiento o una red que da inicio a un acto de entendimiento desde lo sentido lingüístico a lo sentido institucional, y de alguna manera, elementos de relación intervinientes para fluidez del desapronder desde su recursividad intelectual; el cual descubre las sensibilidades ocultas que pudieran hacer expresar del individuo, sus sensaciones en algún instante del vivir.

Para denotar lo expuesto, un ejemplo, es la presentación de dos personas que hablan el mismo idioma y que deseen tramitar un negocio o un acto de habla sobre una investigación, para el caso en contexto, donde se tenga la situación del tema. Ante esto, lo primero en su acción es: ¡hola!, ¿cómo estás?, ¿Qué hubo? ¡Mucho gusto!; terminologías que enlazan un sentido lingüístico. Luego, el vínculo del sentido institucional al entrar en el desarrollo del tema, es tratado allí; se da la comprensión de las ideas y se alargan las expresiones en el sentido de entendimiento de dicho tema.

De esta manera, las manifestaciones se presentan en la generación de condiciones y se producen también las expresiones lingüísticas universales pragmáticas, donde se manifiesta la actuación de habla como teoría de competencia comunicativa entre hablante/oyente y el empleo de oraciones, al emitir y manifestarse. En referencia a la clave del fenómeno en lo pragmático universal, es de entender que al parafrasear de lengua a la misma lengua, es porque no se está dando un sentido de grabación y enchufe memorístico; pues, se tiene la capacidad de ejecutar ideas que concatenan con la lengua, parafraseando o que se dé a entender con más claridad, lo que el texto o la persona da significado al expresar.

Con relación a las tesis de Habermas (op.cit) sobre las pretensiones de validez vinculadas con los actos de habla, pudieran significar que las verdades, la problematización de pretensiones de validez en los contextos de acción y la afirmación de la información de objetos de la experiencia, no es otra cosa que en los enunciados, la pretensión de validez, es la interacción del discurso y su consenso racional al decir cosas. Esto es, ser aceptado desde la forma de manifestar la comunicación; abordando así la tercera tesis, sobre si un estado de cosas, no decide la evidencia de experiencias, sino el resultado de una argumentación. Es decir, que esta acción debe estar basada en hechos de interacción de objetos de las cosas; indicando que dicha acción debe ser en lo tangible y no en lo que no se ve, ni en lo imaginario de los planmundanos de conocimiento.

Quedan de esta forma afinadas las cuatro clases de pretensiones de validez como son la inteligibilidad, verdad, rectitud y veracidad en el plano de la racionalidad, que al mencionarlas, sólo se hace referencia a las estaciones cognitivas en la persona, de acuerdo al estado de entendimiento de las realidades en acción. Por ejemplo, cuando el autor se refiere a discursos teóricos, son las alteraciones funcionales vinculadas a otros tipos de emociones asociadas a la realidad; las segundas, a las interacciones que se presenten entre el sujeto objeto; pero, con acciones de hechos tangibles. Lo expuesto, conlleva al panorama que define Habermas (op.cit.) como lo racional; barrido de acciones sensoriales en la red de conexiones, desde lo lingüístico y lo institucional entre el emisor y el receptor.

Además, este pensador dice, que la parte comunicativa, es el ser en función del día a día en todo acto del habla, ajustada a la formulación teórica en búsqueda de algo (la cosa con finalidad de las satisfacciones de necesidades). Por otro lado, cuando Habermas se refiere a la perspectiva de la evolución del lenguaje, con énfasis en la tercera etapa (etapa del habla argumentativa), se entiende que la persona y las personas no tienen un habla estacionaria; es decir, no hay un lenguaje repetitivo ni

circular al menos que esté sujeto a unas partes irracionales. Se puede decir que una acción lingüística entre un animal y el hijo, es circular repetitivo no evolutivo, que no es de lo que se trata.

En este caso, se refiere sólo a un discurso racional en todo sentido de habla y clases de pretensiones. Es claro, que cuando hay referencia al discurso, a la validez de pretensiones o rectitud de un mandato, es porque hay una aclaratoria en dicha comunicación; denotándose que hay un lenguaje en evolución. De no suceder, no se está en función del pliegue racional; pues, no hay pretensión válida, si no hay discurso de alcance de la cosa y el evolucionar de lenguaje y lenguajes de los participantes en el acto comunicativo. Desde esta perspectiva, la comunicación es entendimiento de relaciones e interpretaciones; es decir, sin comunicación no hay acción.

Claramente, la interacción del mundo de vida no se hace sin la interacción comunicativa. ¡Imaginémonos el mundo sin lenguaje!. La evolución social estaría estacionada, y por tal, han existido las revoluciones sociales en transformación del mundo, como la revolución francesa, guerras de pensamientos; ello, para mal o bien, pero que es dado por la interacción del individuo a través del lenguaje. Cuestión que no evoluciona sin la razón y aprehensión cognitiva, que es según Habermas al parafrasear teorías desde Kant a Marx, una reconstrucción racional con el objetivo de adquirir un fin sectorial, regional o mundial.

Nada de esto es posible sin la comunicación, y la comunicación es habla. Discurso para la afectación de la sociedad, donde indiscutiblemente es de notar la acción interactiva de la perspectiva del científico social que está fundamentado en la reproducción del mundo de vida. Por ello, se puede discernir que sin lenguaje no hay habla, no hay comunicación, no hay sociedad, y sin sociedad no hay mundo. Condiciones que tienen que cumplir las estructuras de las imágenes del mundo, en su función de orientar la acción para que quienes comparten ese mundo de la vida, les

sea posible configurar racionalmente sus vidas. Sin comunicación no hay acción social, acción cognitiva y por tanto comprensión.

Este referente, refleja la manera cómo el individuo, componente del mundo de interacción lingüística, debe enfrentar las problemáticas y resolver satisfactoriamente las necesidades de convivencia de uno, unos y otros, y al referir la racionalidad, es porque están dadas las condiciones en el humano, de su facultad de comprender en función de lo empírico y de ser manejado siempre en mejoría de la vida colectiva. Evolución cognitiva que es la base primordial identificadora del ser en evolución. Estas tendencias de fluidez de entendimiento con respecto a la interacción del mundo, no construiría sus bases sin que se argumente en relación de él y de ellos, que no es más que la potencialidad sujeta en el acto de habla, y sin percibir muchas veces, que su actuación con respecto a la comprensión es de mayor atención; es decir, nada tiene acción sin lenguaje.

De modo que cualquier impacto social en cualquier escenario, es de connotación comunicativa y queda en archivo de imágenes del mundo de vida. Es sabido que hay mundo de vida porque hay imágenes, hay imágenes porque hay lenguaje, y hay lenguaje porque hay individuo humano, quien a la vez, conforma a la sociedad que no es más que ese mundo de vida. Todo ello en relación a lo socio-comunicativo y el interactuar moderno, lo que representa la comprensión comunicativa institucional e imprenta de herramienta para el desaprender. En el devenir de interacción humana, se ha presentado la necesidad de abordar aspectos simbólicos para su estado de convivencia. A razón de esto, en el descubrimiento de formas para un mejor desenvolvimiento de la humanización, el desaprender hace enlaces simbólicos como acción imprescindible del acto cinético intelectual. De allí, su relación significativa en este prado mental en el cual el ser humano, ha hecho un estadio de interacción comprometido consigo mismo como objeto-sujeto o lo que pudiera ser sujeto-objeto.

Relación Sujeto-objeto y Objeto-sujeto en Sinergia del Desaprender.

El pensamiento surge, quizás por la incoherencia entre la realidad del objeto y el subjetivo saber dado de este mismo objeto. Según Platón, cada saber real debe tener un carácter universal, persistente y objetivo, que en consecuencia, no puede depender de las particularidades individuales y personales del sujeto cognoscente. Su filosofía es primacía de los momentos para superar la necesidad subjetiva del saber y construir la aceptación del objeto de la actividad cognitiva. Ideas que conjugan la importancia en la extensión de conocimiento, como aristas que requiere el individuo para fortalecer su manera de pensar. En correspondencia, Heidegger (op.cit), expresa:

Estamos en camino y por tales caminos venimos de un pensamiento cuya esencia parece estar en la representación y agotarse allí. Nuestra propia manera de pensar se alimenta todavía de la esencia anterior del pensamiento, de la representación. Pero nosotros todavía no pensamos en tanto no hemos llegado aún a la esencia propia del pensamiento, que a nosotros se nos retiene todavía. No estamos aún en lo peculiar del pensamiento. (p.89)

Bajo esta perspectiva, es de referir que una forma de abordar el proceso desaprender, extiende redes de pensamientos enlazados entre el conocimiento que se trae, el que se está adquiriendo y el que constantemente se está generando. Modo donde las representaciones hacen del individuo en tanto no ha llegado esencialmente y se permanecerá en la peculiaridad del entendimiento. Función mental que en el transcurrir del tiempo, ha sido discutido con más ahínco a través de la filosofía. Tarea que ha jugado un gran papel en toda la historia de esta ciencia y que ahora, se vuelve a discutir con mayor énfasis. Por ejemplo, en el contexto educativo se nota la preocupación en la aptitud de extender la forma de captar conocimiento, empalmada al cosmos intelectual.

Una luz de mayor claridad que arropa significativamente este propósito, se encuentra en el universo de la interacción matemática. Relación donde la filosofía de los siglos XVII y XVIII, vienen presentando un nuevo planteamiento del problema que se desarrolla en relación estrecha con las ciencias naturales; manifestándose principalmente en la comprensión de lo sujeto, de lo subjetivo y diferenciando

claramente la sustancia material dada la supuesta imposición lógica. Pensadores como Descartes (1973), infunden ideas e interpretan al "yo", la autoconciencia del sujeto, como el inicio en cuya vida no se puede desconfiar, porque el acto mismo de dudar es donde se presupone el "yo" (pienso, luego existo). Por solo el hecho de connotar el "yo" como experiencia interna determinada y como apariencia vital de la conciencia, es un cierto progreso en el análisis filosófico.

Aclara también que a la materia se le atribuye una propiedad cuantitativa, mientras que al espíritu se le da una cualitativa. Expresiones cuanti-cualitativas que surgen y se desarrollan paralelamente en hemisferios intelectuales hurgadores de aspectos que pueden ser identificados con el proceso de desaprender; comprendiendo el resultado de las dos sustancias a las que Descartes hace referencia y a quien después se le atribuye el racionalismo de la sustancia real y material. En estas dimensiones, el sujeto y objeto se representan como propiedades lógicamente incompatibles de lo cual se puede indagar sobre el problema del conocimiento; pero, no resolverlo.

Por otro lado, la función de la objetividad, según Kant, es una forma de la actividad del sujeto, y el propio sujeto no existe fuera de las cosas conocidas por él. Como tal, no se desprenden del registro intelectual que la función del desaprender desarrolla en el humano; extendiendo las propiedades que induce la complejidad en avance de la humanización. Objeto que para Kant (1972), existe en las formas de la práctica subjetiva y de esa manera, ser conocido; por lo que es de considerarse una forma de avance permanente de creatividad intelectual. Según este filósofo alemán, los objetos son en su esencia, producto de la actividad creadora propia del sujeto, dejando ilustrado cómo la mente humana teje redes sin una afinidad. Por muy contundente que sea el humano en su creatividad, siempre la expansión del cosmos cerebral lo dejará en minúsculo, según el supuesto dialéctico en la actividad subjetiva que encuentra Kant. Motivo por el cual, el sujeto no percibe la sensibilidad del mundo que le es dado, sino realiza ese "dado" creativamente.

Por su parte, Hegel (1966), supera aquellos elementos de enajenación en la comprensión del sujeto y el objeto, los cuales filosóficamente se conservan en Kant. Demostró la dependencia dialéctica, en la que descubre rigurosamente que no es posible contraponer la metafísica de la realidad objetiva. No acepta la autoactividad como acto estático realizable fuera del espacio y tiempo, sino como autodesarrollo del sujeto, el cual se manifiesta especialmente en el desarrollo de actividad práctica y cognoscitiva de la sociedad humana. Ideas de estos teóricos que dejan el relieve intelectual amplio con respecto a la brecha de descubrimiento y organización del saber, que practica el ser humano a través del desaprender en trance de la complejidad con respecto a la humanización.

Visión de Complejidad.

Para el comportamiento actual de la educación, se ha vuelto una necesidad, las interrelaciones en los diferentes horizontes de la sociedad humana; también, la inyección intelectual en enjundia de la complejidad, como realidad cognitiva fundamental; brindando espacios en la mente humana para la reorganización del entendimiento y comprensión hacia la humanización del individuo. La relación del desaprender con la complejidad, ofrece una educación con capacidad de acción, sin obstaculizar lo natural y de ser humano en certidumbre de la incertidumbre.

Para Martínez (2012), la complejidad tiene sus raíces desde la fundación del Instituto Santa Fe (Nuevo México, EUA), dedicado al estudio de los fenómenos, comportamientos y sistemas que exhiben complejidad, y que están marcados por inestabilidades, fluctuaciones, sinergia, emergencia, autoorganización, no-linealidad, bucles de retroalimentación positiva y negativa, equilibrios dinámicos, rupturas de simetría o cercanías del caos. Entre las principales teorías que se encuentran relacionadas con la complejidad, se identifican: la de estructuras disipativas de la Termodinámica de Ilya Prigogine (antes de 1970); la Teoría del Caos de E. Lorenz (1963); la Geometría de fractales de Mandelbrot (1977); la Teoría de las Catástrofes de René Thom (1980) y la Teoría de Orden Implicado de David Bohm (1987).

Teorías que siguen una lógica no-clásica, no-lineales definidas: lógica para consistentes, lógica de la relevancia, lógica modal, lógica polivalente, lógica difusa, lógica temporal, lógica cuántica, entre otras; en las que se hacen mediciones a veces cuantitativas y frecuentemente, ponderaciones cualitativas. Entre los centros más activos en cultivar estos estudios, se encuentran el Stanford Research Institute, el Institute For Advance Studies de Princeton, el Instituto Santa Fe, el Centro Europeo de Investigación Nuclear y el New England Complex Systems Institute. Referentes teóricos que sustentan ideologías de pensadores actuales; entre ellos Morín (2003), cuando afirma:

(...) aquello que es complejo recupera, por una parte al mundo empírico, la incertidumbre, la incapacidad de lograr la certeza, de formular una ley, de concebir un orden absoluto. Y recupera, por otra parte, algo relacionado con la lógica, es decir, con la incapacidad de evitar contradicciones. (p.99).

Por otra parte, considera que la aspiración a la complejidad lleva en sí misma, la aspiración completitud, porque se reconoce que todo es solidario y multidimensional. Pero, en otro sentido, la conciencia de la complejidad, hace comprender que el individuo no puede escapar jamás a la incertidumbre y tampoco tener un saber total: “la totalidad es la no verdad”. Considera, que ésta corresponde a la voluntad de tener una visión coherente de los fenómenos, de las cosas y del universo.

Estos fundamentos, motivan abordar el trabajo investigativo de Leyda Vásquez (2012), “Educación y Desarrollo Humano una Visión Compleja y Transdisciplinaria”, quien en función del desarrollo del mismo, centra los siguientes procedimientos argumentativos:

(...) el desmoronamiento de la ciencia clásica orientó la producción de conceptos y explicaciones alternativas, entre las cuales se encuentran la noción de macro sistema complejo y el entendimiento de interrelaciones que tienen lugar entre los componentes de un sistema y entre éstos y el entorno. (p. 70)

Desmoronamiento, no porque hay una fatalidad en el entendimiento de dichas ciencias, sino por la transcendencia del individuo a un mayor número de acciones

circundantes al margen de dicha ciencia, que no se acogen al fundamento de interrelación. Éste genera nuevas conceptualizaciones en el macro sistema complejo, y origina una nueva forma de pensamiento construido paulatinamente. La nueva forma de pensamiento tiene sus vínculos en el devenir de concepciones que van amoldándose acorde a las necesidades; relación en función de la complejidad. Otra de las causalidades que expone es la incertidumbre, contemplada en la ciencia nueva; implicando que la naturaleza no puede ser explicada por leyes fijas. Esto genera la posibilidad de una alianza entre el ser humano, la sociedad y la naturaleza. Es notable la desvinculación de leyes fijas, pues el ser humano no está en función de él como tal; se nota la interrelación entre los otros factores como son la sociedad y la naturaleza.

Con respecto a lo educativo, reseña que el educador no es sólo la persona que educa; éste también se convierte en educado por el educando, refiriéndose así, a ese convivir diario y continuo del educando-educador en provecho del proceso educativo. Causalidades que le llevan a formularse los siguientes interrogantes: ¿Qué tipo de ser humano se desea formar? ¿Qué medios se deben emplear? ¿Qué fines se pretenden alcanzar? ¿Tiene el docente una concepción amorosa del ser? ¿Son los docentes amorosos, capaces de amar tanto su saber cómo a sí mismo? ¿Dónde queda el desarrollo del ser humano, desde la propuesta de inclusión, cuando el modelo de por sí, excluye a ciertos sectores de la población? ¿Cómo desarrollar verdaderamente potencialidades creadoras para satisfacer las necesidades sociales básicas? Estas interrogantes, configuran que ese ser formado debe estar al alcance de solucionar problemas en el medio educativo, para el fin de una sociedad más extensa en la humanización; donde su desarrollo debe ser vislumbrar la realidad con respecto al desarrollo de las potencialidades del humano, de enfoque hacia la nueva problemática conceptualizada en la educación.

A manera de conclusión, destaca que las personas se relacionan con el mundo circundante a través de la interacción con otros seres humanos; asumiendo la reflexión para analizar cómo debe ser el hombre de hoy, que, el individuo educador

debe convertirse en un compañero de quienes educa. Relaciones que deben ser orientadas a las acciones de comportamientos, conductas y emociones en los demás interactuantes del proceso educativo; denotando que las profundas transformaciones del conocimiento, afectan de manera notoria, la concepción clásica de la educación. De lo expuesto, se nota la inquietud de Vásquez (op.cit) sobre la necesidad interactiva de la persona con otros seres humanos; cuestión que no deja de ser elemento primordial para una nueva conceptualización educativa.

Asimismo, ante sus planteamientos concluyentes expresa sus negativas, al referir que los verdaderos obstáculos no están en las concepciones de los sujetos que aprenden, sino traducidos en dificultades de definiciones apreciadas en diversos aspectos. Condiciones que no tendrán sentido sin un progreso en vías de evolución a ser humano, donde el final o el resultado de la educación no puede ser acorde a la realidad global y errante. Visión clara de enfoque educativo, que ejemplifica cómo el interactivo de la complejidad, motiva y diluye en fondo, redes intelectuales del desaprender; un comportamiento en educación expresado en lo natural del ser a ser, humano.

Dimensiones de Humanización

El sector natural ocupado por la interacción humana, urge de un comportamiento enlazado de creatividad mental, visible por el sesgo presente en el desarrollo educativo, dada la herramienta intelectual que éste faculta. En ello, no se evidencia la práctica con un sentido común de la humanización. Las fuentes que marcan pauta en este horizonte, se desvían unidimensionalmente a intereses institucionales e ignoran la verdadera esencia de humanización que pudiera representar el medio educativo, hacia pleno desarrollo del humano y su significación como ser. Las praderas que ocupan estas dimensiones y en la que la humanización tiende sus alertas, deben ser la organización de un fenómeno intrínseco natural de la educación.

Martínez (op.cit), en su idea sostiene:

(...) el concepto mismo de desarrollo cuando está referido al ser humano, debe ser bien entendido. Deberá ser entendido en sentido estricto (como despliegue o desenvolvimiento) en los niveles de estructura física, química y biológica; pero deberá ser entendido en sentido sólo metafórico al referirse a la configuración de estructuras psíquicas, sociales, culturales, éticas, espirituales u otras de nivel superior, ya que, en este nivel, no existe una sola meta prefijada genéticamente, como es el caso de las estructuras inferiores, sino múltiples posibilidades, entre las cuales se deberá escoger basándose en criterios u opciones y alternativas, unas veces de naturaleza ideológica y otras, incluso, con trasfondo ético. (p130)

A este respecto, Martínez deja ver que una forma de proceder eficazmente en tendencia a lo humano, es a través de un proceso que debería estar entendido en conformación de eventos físico-sensoriales en sus diferentes manifestaciones; pero, bajo comparaciones mentales. Es decir, una interacción de las percepciones en grupos, que en educación es la expresión del desaprender ideas, en cultivo de la sensibilidad humana.

En este mismo sentido Rubio (op.cit), plantea:

(...) la antropogénesis de humanización deberá atenerse, en su realización, a la ley que rige la dinámica bifocal: a tal grado de consciencia corresponde tal grado de complejidad (...) el proceso de “inversión” del predominio direccional que experimenta la ley de la complejidad-consciencia a partir de la irrupción de lo reflexivo. (p.149)

Mirar desde estas dimensiones, despeja el panorama al individuo humano a ser, humano, sobre la confusión que éste presenta con respecto a la complejidad, por el solo hecho que todo acto humano hacia la humanización, es un link de complejidad en el proceder intelectual de correspondencia educativa. Acciones que el desaprender, explora en el ser humano, como sentido mental de fuerza significativa, en acción de su entendimiento. En la irrupción por ejemplo, el individuo inmerso en la educación a través del proceder de la complejidad, lo hace intelectualmente, de la mejor manera y

sencilla, para hacer llegar a los interactuantes, la información con mayor fluidez de entendimiento y comprensión.

Referentes teóricos que advierten al cultivo de las habilidades cognitivas presentes en el individuo. Una facultad de interacción social en cimiento de fortalecer el desarrollo de un proceso con intención de superar con éxito los impedimentos que pudieran obstaculizar el camino hacia el mayor entendimiento de la humanización. Esencia intelectual en el ser a ser humano, enlazada al acontecer de su expresión diaria con la afinidad de reorganizar el componente social; estructurando de esta forma, el propósito de cambios que exige actualmente el mundo respecto a la acción educativa, en sentido de profundizar los cambios emergentes para la sensibilidad humana hacia un mundo de convivencia, en su totalidad sano.

Complementaciones Teóricas que relacionan la Complejidad en la Educación y el Proceso de Desaprender

Los pensamientos para efecto de la educación, no deberían estar inundados de filosofía, pero sí, cortinas del origen de esta disciplina como pergamino de red intelectual para desaprender. En perspectiva de Husserl (op.cit), la vida en el mundo ha estado en avance o en desequilibrio, por manifestaciones sociales generadas de la acción humana. Actitudes definidas por algunos autores como objetivas y subjetivas.

Asimismo, se refiere entre sus trabajos, a la intersubjetividad y al diálogo que sostiene con Alfred Schütz; le pregunta de su indagación sobre este orden. A esto respondió: “No entiendo en profundidad sobre ello”. Cuestión que alcanza y se responde en su tratado sobre la quinta meditación cartesiana; incorporando allí el estudio sobre tal crisis. En reflexión a lo expuesto, son formas de interpretación del ser humano que evidencian los hilos neurales activados, una vez emprendido el desaprender como hacer de la humanización. De este modo, el individuo hace cúmulos de incertidumbre/certeza a la certeza/incertidumbre; es decir, la comprensión

de una idea borrosa es la apertura a una sociedad de incertidumbres, es una objetividad subjetiva de acuerdo a la idea de Husserl.

Por ejemplo, una alimentación para desaprender se encuentra en las propiedades de Max Scheler (2001), en su análisis de la naturaleza social y la comunidad en diferentes formas. El análisis fenomenológico de la jerarquía de valores, lo condujo a una concepción de la persona como centro de actos espirituales e ideó, que los actos de la persona colectiva se dirigen al estado, la iglesia, entre otras instituciones. Distingue también las cuatro índoles de formas que diferencia la sociedad, denominadas: el rebaño o masa, comunidad en vida compartida, la sociedad en sentido estrecho y la comunión del amor (idea de salvación de Dios). Manifiesta además, que la filosofía debe basarse en una antropología totalmente elaborada. Aplicó los métodos de esencia de las cosas, a la índole del hombre dentro del mundo en lo natural y socio-cultural, y la necesidad del sistema en el contexto social desde la interacción de la persona.

El análisis de diferentes ideas en el humano, denota que las manifestaciones de uno a otro filósofo o cualquier teórico en la acción social, tiene su mayor o quizás la única alimentación en el surgimiento de la idea anticipada del otro. De lo contrario, ¿A qué se abordaría? ¿Al yo como tal? ¿Existirá ese vínculo en la interacción social?. Una ejemplificación pudiera ser ¿Si yo soy varón y el otro mujer?. El ego es algo que sólo yo soy, y el áter ego deja algo abstracto en el otro y corresponde al ego para mí. Estas manifestaciones, reflejan la acción prevista de sentido, para un componente motivado en lo preconcebido. Un estado de cosas, según, se prevé, deberá provocar la acción sencilla de entender y comprender la complejidad en educación. Cosa que desde cualquier sentido que venga la crítica en apoyo o no de algún científico, como en este caso, será sujeta a la de acción entre diferentes fenómenos. Por ello, el autor plantea que este acuerdo de conocimiento, actualmente, contiene grados de nitidez a infinitos horizontes de lo desconocido; pero potencialmente cognoscibles.

De alguna manera, estos pensamientos filosóficos y/o sociológicos convalidando o criticando a Husserl, se centran en el contexto de acción de quien se ha destacado conocedor de las realidades naturales, socioculturales y hasta de la intersubjetividad. Controversias que permiten visualizar la no limitación en determinadas acciones físico/cognitivas. Por lo tanto, todo posicionamiento de acción humana, identifica aspectos que el proceso desaprender no deja a un lado, por su capacidad de abrazar toda acción humana con marcha en la educación y miras de humanización.

Revisación de Antecedentes Relevantes

En la naturaleza humana, sus entes han podido percatarse de vinculaciones perceptuales, primordiales en la fluencia de vida. Una clasificación significativa de estos factores, se encuentra en componentes de la especie humana dedicados a indagar su comportamiento de mundo, desde distintos ámbitos; encontrándose entre ello otros individuos destacados en actualizar los ambientes de vida a través de la investigación. Estos trabajos figuran como antecedentes, según el abordaje de contexto, por la precisión significativa en el área de pretensión investigativa; en este caso se encuentra la exploración del desaprender desarrollada por:

Andrade (2004), en su trabajo “Hacia una gnoseología del desaprendizaje dialógico cognosciente”, propone la activación del sujeto cognosciente, como una persona capaz de aprender a desaprender porque tiene consciencia dialógica; es decir, se da cuenta a un mismo tiempo del camino contrapuesto a la recta que recorre en los procesos de construcción de su propia realidad. Asume, que reconocer los tatuajes y crear un nuevo lenguaje, son la base de un desaprendizaje cognosciente y que el desaprendizaje no es más que dejarse pernear el individuo por lo impuesto y lo incierto. No perder nunca la capacidad de asombro en la consciencia de sí, del uno,

del todo y de los límites que reconocen en sí, permitiendo la liberación de espacios con la posibilidad de recrear, reconocer y renombrar.

Básicamente estos aportes son irrevocables en la sustentación del proceso de liberación cognitiva que permite al individuo, reforzar su capacidad para asimilar nuevas formas de reconstruir estilos rutinarios desprendidos de la realidad educativa. Aspectos, sobre los cuales se orienta la presente investigación. En correspondencia, Cegarra J. G., Beatriz R. y Moya (2004), en “Desaprendizaje individual: un paso previo a creación del capital relacional”, abordan el proceso de desaprendizaje como paso intermedio a la generación intelectual del capital relacional; concluyendo que el desaprendizaje es un proceso dinámico, orientado a la identificación de problemas, a la atracción adoptada y a la incorporación de nuevas medidas de control.

Mediante estas tres fases, el individuo organiza modelos y rutinas haciendo más efectivas su dinamismo intelectual. Pragmatismo que supone pautas obstaculizantes de apropiación colectiva del conocimiento nuevo y el desaprendizaje, un eslabón ubicado entre el reaprendizaje y la creación de capital intelectual. En gran medida una mala utilización de éste implica lentitud en aprender generativamente; entendiendo que el desaprendizaje es la forma de organizar de las ideas y cómo hacer ese proceso diferente a lo trivial.

En este sentido asumir, sensibilizar concepciones y aceptar nuevas formas de aprehender el conocimiento, tendría un rostro plausible en el conocimiento científico matemático. Un contexto involucrado con las demás acciones científicas, y por consiguiente, al desaprender en alguna de ellas, se estaría desaprendiendo en la dialéctica matemática. Andrade R., María I., Martínez R. y Raizabel M. (2006), en su gestión investigativa: “De metáforas y Migraciones conceptuales para abordar la educación desde/con/para/ y en la complejidad”, exponen que los constantes cambios que sacuden el mundo actual han hecho entrar en una situación organizacional de

ruptura paradigmática y hoy, los viejos lenguajes son insuficientes para llegar a ser éticos, sensitivos y rentables en el día a día.

Además, concluyen que las organizaciones en función de aprender, deben ser autoconscientes y estar en proceso de construcción y de deconstrucción permanente; proporcionando el desarrollo de valores para un ambiente de trabajo dinámico y potenciador. Planean el concepto de “fárbices caórdicas” como factor esencial de un conjunto de elementos, indeclinable en la composición de otros conexos a la resonancia sinérgica, llamada globalización. Estas manifestaciones de cambio y transformación dictadas por los autores mencionados, transmiten logros de intereses a ese vehículo evolutivo sin descripción alguna. Esencia destinada a vivir un desafío permanente en un contínuum aprendizaje y desaprendizaje.

Medina y otros (op.cit), en “El desaprendizaje: propuesta para profesionales de la salud crítica”, manifiesta que el desaprendizaje como método crítico de la realidad, ayuda a examinar estructuras teóricas que cada sujeto ha asimilado frecuentemente de manera acrítica durante su trayectoria formativa y profesional. Esta propuesta está centrada en el orden valorativo del contexto constructivista. Función intelectual conexas en las líneas de acción descontextualizadoras de la educación actual; percibiendo la búsqueda de sentidos innovadores acorde con la realidad educativa. Objetivamente, estos planteamientos vinculan sus propósitos al descubrimiento de un conocimiento componente de nuevos paradigmas, con sentido inverso a la discapacidad cognitiva, y no quedarse, solo, en anhelo de la interacción intelectual.

Incidencia del Sentido Desaprender

Cada individuo humano se diferencia de los demás; expresando en variedad la forma de sentir y comprender su estado natural, histórico, cultural y social como evoluciona su vida. Probablemente, el desechar lo distinto de los otros, en muchas oportunidades es por ignorar, el descuido de exploración mental; estando allí la

perspectiva más eficiente y responsable de la educación: conocerse, aprenderse, capacitarse y lo otro. Es así que por medio de esta reflexión del desaprender, es factible la evolución hacia lo tolerante y la lealtad por lo que es distinto, por lo diferente de los demás.

Corbera (op.cit) desde su entendimiento respecto al desaprender se expresa:

Al revelar que el secreto de la vida no está en nuestros genes y sí en nuestros pensamientos, que se alimentan de nuestras creencias, estaremos entrando de lleno en el auténtico libre albedrío. Hasta ahora hemos sido unos meros autómatas, creyendo que la realidad que hay allí afuera no tiene nada que ver con nosotros, ¡¡despertamos!!, o mejor dicho: ¡¡hay que desaprender!!
(s.p)

Este exponente actual del desaprender, recoge una serie de expectativas que fortalecen el ánimo de cualquier interesado en explorar la mente humana; por ello, su fundamento de enlace para desaprender la educación. Hilo que conduce a retomar a Andrade y otros (op.cit), con respecto a su teoría Fábices Caórdicas, donde sus hipótesis sobre el desaprender, son inminentes organizaciones de conocimiento presentes en el germen del entendimiento y comprensión del individuo a ser, humano; expresando y dando sentido al desglose de la expresión Caórdicas; lo que pudiera ser un ejemplo de partícula minuciosa de desaprender en el manifiesto de esta expresión. La descifran en:

Creativos, lúdicos e imaginados. En la consciencia de la necesidad permanente de re-crear palabras y conceptos que trasciendan aquellos que limitan el decir (nos), que se encasillan en preceptos viejos, que paralizan, condicionan, reducen y limitan el proceso de comprensión de sí mismo y del Todo.

Amalgamados en la heterogeneidad que somos. Desempalabramientos que articulen cadenas de palabras por desempalabrar, cuya referencia se vincula a los procesos de vida y muerte del conocimiento.

Objetantes en términos de mirar el juego empalabrador de las palabras-conceptos desde una perspectiva crítica. Desacostumbrarnos al uso de las palabras que perdieron su capacidad de nombrar las nuevas realidades.

Resonantes en tanto desempalabramientos que sirven de espejos para la construcción y deconstrucción de las conexiones que las palabras llevan implícitas.

Desplegados capaces de explicitarse; mostrando y dejando en evidencia los tatuajes de la palabra, las huellas sinópticas y sinápticas condicionadoras de métodos, procesos, actividades, procedimientos que signan el aprender a aprender.

Inacabados que demandan un trabajo permanente de consciencia, de autorreflexión que facilite la construcción y deconstrucción de significados. El empalabramiento y el desempalabramiento como herramientas detonadoras de cambios en los procesos de aprender a desaprender. Puntos de partida como instantes continuos para el reinicio de procesos que desvistan las palabras y sean re-nombradas en un continuum de comprensiones y re-comprensiones, de significaciones y resignificaciones, para decirnos y desdecirnos en el camino de aprender a aprender, a desaprender, a re-aprender.

Conjugantes porque al desempalabrarnos “jugamos-con” esa particular manera en la que hemos aprendido a decirnos y a conocer. “Jugamos con” la posibilidad de entrelazar significados en los territorios del singular, del plural, del yo y del ellos, del tú y el nosotros para desterritorializarnos en consciencia de aquella palabra que ha dejado de decir o que nos limita el decir.

Ontodinámicos, ya que se hacen posibles a partir de motivaciones personales, íntimas, de consciencia. Se asumen desde el reconocimiento de los límites. Muestran los vacíos, las redundancias, las confusiones. Facilitan posibilidades de nuevas comprensiones detonadas a partir de la emergencia de la palabra empalabradora y deslimitante.

Sinórdicos por su emergencia de forma inesperada, “sin orden” predefinido. El desempalabramiento ocurre asecuencialmente, de manera sinfónica, simultánea. Su significado se muestra después, cuando miramos los tatuajes que afloran en cada recorrido cargados de sentidos que únicamente el “desempalabrador” es capaz de interpretar.

Caordicamente, el desaprendizaje en el ámbito cultural, es el inalcanzable proceso transmisor de visiones y sentimientos o costumbres acerca del mundo; haciendo posible la base de la identificación de ciertos elementos considerados importantes en la inclusión de unos, muchos y todos. De esto se deduce, que el desaprender para aprender de nuevo, es la auténtica forma de aprendizaje, por su tendencia a romper modelos cerrados y sustituirlos por modelos abiertos.

En razón de ello, este método procedimental, no se predetermina, y es un camino que se hace andando, donde no hay posibilidad de conclusión, sino un inquirir constante que genera nuevos interrogantes a partir de respuestas que se van adquiriendo. De esta manera, resulta de Andrade el desarrollo de principios para una gnoseología del desaprendizaje dialógico cognoconsciente, como una visión que permite la construcción y deconstrucción de un pensamiento con conciencia de la apercepción (no se puede olvidar sin descartar u obviar las fuentes ya aprendidas) y alteridad, de recreaciones y alternativas de una episteme del desaprendizaje dialógico y una forma de conocer biopsicosensisocioespiritualmente

Estos principios pueden reconstruirse y reconstruirse. A ellos se pueden sumar otros derivados de nuevas experiencias de desaprendizaje cognoconsciente:

- Principio del pensamiento dialéctico biopsicosensisocioespiritual: Es decir, el conocimiento es consciencia de heterogeneidad biológica, psíquica, sensorial, social y espiritual del sujeto cognoconsciente del otro y del interno.

- Principio cognoconsciente y dialéctico-biopsicosensisocioespiritual: sujeto y conocimiento no pueden separarse. Su devenir es el desaprendizaje de saberes divergentes, de saberes en construcción y deconstrucción permanente.
- Principio de las imaginaciones creativas: Su punto de partida es la actuación de la autoconciencia. Es decir, darse cuenta de los diversos senderos que toma el conocer. Indagan en los caminos que sirven para obtención de conocimientos.
- Principio de ontograficación: El desaprendizaje cognoconsciente, se apoya en la vivencia por reconocimiento de manera gráfica, la naturaleza de grabados impresos en el ser, otorgándoles un sentido vivencial.
- Principio del desempalabramiento: El sujeto cognoconsciente es capaz de desaprenderse de todas sus palabras y reempalabrarse. No se apega a estructuras conocidas o por reconocer, porque sabe de la no existencia de verdades absolutas. Es decir, es capaz de desontografiarse. Está preparado para superar el temor de lo desconocido, generar espacios nuevos y reconstruir todo aquello que obstaculiza su desarrollo biopsicosensisocioespiritual.
- Principio de creación del ente y del trama gnoseofractática: En su proceso de desaprendizaje, el sujeto cognoconsciente, reconstruye de la fragmentación, la heterogeneidad, la territorialización y la desterritorialización de la codificación y de la decodificación de lo uno, de lo múltiple y la complejidad.
- Principio del desarrollo de la escucha y de la recuperación del silencio: El sujeto es capaz de transubstanciar pensamiento, lenguaje, conciencia e intuición. Reconoce que la escucha y el silencio también forma parte de la realidad que produce. Entendida como traducción, explicación, expresión o interpretación que le permite la comprensión en la plena consciencia de su inseparable relación con lo observado.
- Principio de la conciencia dialógica cognovivencial: El sujeto cognoconsciente reconoce la no existencia de una totalidad, que no sea parte de otra totalidad.

Todo lo planteado forma una estructura en el ámbito educativo. Configuración con bases en la potencialidad cognitiva del individuo que le permiten involucrarse

con los elementos establecidos para su crecimiento intelectual. Identidad significativa del desaprender, donde el interactuante educativo es cristal de su caudal intelectual. Así lo da a entender Heidegger (S.F.), cuando expresa: “¡Cómo no dejar que el maestro se desprenda de sus propias ideas o conocimientos, y darle la nutrición al intelecto del otro, otros y los demás!” (p.19). En concordancia con la caracterización que previamente se ha hecho, según Piaget (op.cit.), la tarea básica del educador consistirá en idear, construir y ofrecer al individuo tareas de aprendizaje que estén de acuerdo a la etapa de desarrollo en el cual éste se encuentra, manejada con la estructura cognitiva del mismo.

Bases y Principios del Desaprendizaje

Uno de los aspectos más relevantes del desaprendizaje es que permite, partiendo de las propias experiencias, evocar el camino que ha conformado las construcciones personales e identificar las lagunas, los vacíos y las contradicciones de los marcos categoriales. Admite examinar determinantes sociales y personales que conforman la arquitectura conceptual y perceptual. El desaprendizaje es, por tanto según Medina y otros (op.cit):

Un proceso de subjetivación que implica el partir de sí. Esto significa valorar el propio saber y pensamiento surgido de la experiencia vital y poner en cuarentena los enfoques técnicos que supuestamente tienen una base científica pero ignoran los procesos vitales y la complejidad de los vínculos humanos que se gestan a diario en los contextos de enseñanza y práctica de la atención a la salud.”(p.16).

Además, puntualizan que el problema no reside en la posible validez de la "teoría", sino en la manera cómo un profesional se enfrenta a ella y cómo influye en su propia práctica. Es decir, a la relación teoría-práctica o, mejor al vínculo entre la razón y la experiencia. La experiencia se encuentra allá donde lo vivido va

acompañado del pensamiento. El saber que procede de la experiencia es el que se mantiene en una relación pensante con las situaciones vividas, es el saber de quien no acepta una forma de entender su trabajo según los criterios de significación dados, sino que va en busca de su propia comprensión. A pesar de que estos procesos de subjetivación pueden producir rechazo e inseguridad al tener que aceptar la ambigüedad y la incertidumbre, constituyen la base de un saber que es consciente de sus límites y de sus imperfecciones; es decir, generador de verdadero conocimiento científico.

Todo este proceso de ruptura, autocrítica y posterior reconstrucción se basa en tres principios epistemológicos establecidos por Medina (op.cit.), que cada vez más están siendo aceptados en los campos teóricos y profesionales del ámbito científico. Principios que implican tres rupturas: con la verdad absoluta, con las miradas únicas y con la racionalidad técnica como única forma de conocimiento. La necesidad de esa ruptura viene dada porque esos tres elementos constituyen la simplicidad, unidad y certeza que paralizan y despojan de los nuevos sentidos creados y recreados en las prácticas profesionales.

Principios Epistemológicos

La ruptura y/o negación de las verdades absolutas

El primer principio del desaprendizaje consiste en suspender el juicio e introducir la duda en la estructura de los pensamientos y representaciones simbólicas. Este trabajo intelectual implica una fuerte crítica a verdades establecidas y a los modelos "tradicionales" de vida profesional y supone un ejercicio estratégico que permite encontrar verdades particulares y significativas. En este principio debe distinguirse, tal y como propone Edgar Morín, entre racionalidad y racionalización.

El desaprendizaje aspira a la racionalidad que es el establecimiento de un diálogo con el mundo para intentar hacerlo inteligible. No pretende ser omnipotente ni omnicomprendivo, no es arrogante; la realidad es más rica que lo que las estructuras

de nuestro cerebro pueden concebir. Por el contrario, la racionalización es aquel intento quimérico de pretender encerrar la realidad en un único sistema de pensamiento, y todo lo que en la realidad contradice a ese sistema, es descartado. El problema de la aspiración a la verdad absoluta (racionalización) es que conlleva la tendencia a explicar de manera simplista aquello que nuestra mente no alcanza a comprender. A través de este principio, sin duda, se aboga decididamente a favor de individuos reflexivos.

La ruptura y/o negación de las miradas únicas y simplificadoras:

El desaprendizaje invita a detenerse, girar la mirada y tomar el propio pensamiento como objeto de análisis, ver desde otro plano, romper con la mirada binaria y disyuntiva del mundo que impide constituir comunidades de sentido que negocien con la heterogeneidad de lógicas y saberes. Supone mirar la realidad desde su complejidad ontológica sin simplificarla; es decir, desde una perspectiva multidimensional y multidisciplinar. El ser humano es un producto muy complejo, material-mental, que está formado por múltiples elementos concatenados entre sí y con programas de comportamiento propios y muy complejos; constituyendo una individualidad única y distinta de las otras e incluyendo su componente de naturaleza mental integrada con los otros componentes de naturaleza "material".

La ruptura de la mirada única implica la necesidad del tránsito del "paradigma de la simplicidad" al de la "complejidad". El paradigma de la simplicidad, en el que la mayoría de profesionales de la salud han sido formados, incurre en una fragmentación reductora del estudio disciplinar del hombre, soslayando, como sostiene Testa, la importancia de las intermediaciones entre fenómenos naturales y fenómenos sociales. Los principios antagónicos cooperan para generar estructuras. Es decir, la contradicción o la paradoja no son errores del pensamiento, como lo enseña la lógica aristotélica; sino que son muestras de los fenómenos sociales y biológicos irreductibles a la lógica.

Momentos metodológicos del desaprendizaje

Primer Momento: Reconocimiento de la realidad y definición del aspecto a desaprender.

El proceso de desaprendizaje-aprendizaje se inicia con el reconocimiento explícito de la realidad profesional y el contexto que se quiere abordar y que en muchas ocasiones es motivo de insatisfacción. Este reconocimiento se plantea como el momento de análisis del contexto teórico, práctico, institucional y personal en el cual el profesional está inmerso, con el fin de ir identificando las posibles lagunas, inconsistencias, falacias y contradicciones del ejercicio profesional. Desaprender no es incorporar nuevos esquemas a los marcos teóricos y de comprensión que utiliza el profesional, sino examinar críticamente la propia acción; estableciendo una relación reflexiva permanente con la práctica, esto es, entender el conocimiento propio como problemático.

Ello significa que el conocimiento profesional se encuentra en dependencia constante de unos marcos de interpretación, que pueden y deben ser sometidos a crítica y a objeto de transformación; recalando que el desaprendizaje se concreta en las personas que deseen ser parte de la experiencia. Este proceso personal-intelectual no puede ser entendido como un experimento para concluir al final del proceso, como una experiencia interesante sin más, sino como la decisión de una búsqueda reflexiva para transformar la práctica profesional.

Segundo momento: La identificación de las "huellas" personales.

Consiste en una actividad biográfico-reflexiva eminentemente individual y personal. Se trata de reflexionar sobre la experiencia personal (intelectual, práctica, emocional) con relación al elemento que está siendo deconstruido. Esa reflexión retrospectiva tiene como finalidad, develar la forma cómo se ha ido conformando y construyendo en uno mismo (experiencias formativas, profesionales, entre otros elementos) el aspecto a desaprender.

Tercer momento: Elaboración del "mapa" individual y/o colectivo.

Dado que el desaprendizaje busca la "transformación" de la teoría, la práctica y los imaginarios colectivos, en este tercer momento deben identificarse los elementos y componentes que conforman el factor que está siendo deconstruido (mapa personal). Aunque es un momento que debe ser desarrollado colectivamente. A efectos formativos, su aprendizaje también puede contemplarse individualmente. Estos elementos deberán ser compartidos entre los integrantes del grupo (cuando los miembros del grupo ejercen en una misma institución y desarrollan funciones similares) para elaborar el mapa colectivo. Es la diagramación de cómo se presenta en la institución ese elemento (saberes, prácticas, relaciones formales e informales y más).

En este momento se pasa del "propio texto" (la huella) a la intertextualización, reconociendo e integrando las interpretaciones del resto de miembros del grupo (lo idóneo es formar grupos heterogéneos no muy numerosos para favorecer una visión lo más amplia posible del elemento a desaprender). Es importante destacar que la elaboración del mapa colectivo se desarrolla en un proceso intenso de negociación; además, permite vislumbrar de manera heurística, algunas de las posibilidades potenciales transformadoras de la práctica, las cuales son sistematizadas en el siguiente momento.

Cuarto Momento: Búsqueda de alternativas.

Momento que posibilita la confrontación de la práctica personal/institucional, articulada en el mapa individual/colectivo con otras explicaciones/interpretaciones del tema a desaprender elaboradas a lo largo de la historia. Se trata de presentar a los miembros del grupo las teorías, enfoques o modelos alternativos que se han ido dando a lo largo del tiempo sobre el elemento que se está deconstruyendo. La finalidad es conocer "otras" interpretaciones y examinar su pertinencia y validez para hacer "inteligible" el elemento a desaprender.

Quinto Momento: El des-aprendizaje (desandamiaje)

Una vez elaborada la autobiografía acerca de la temática (huella), identificados los elementos de esa temática que están presentes (en distintas formas) en la práctica profesional y las teorías alternativas, tiene lugar el desaprendizaje propiamente dicho. En este momento se desarrolla un análisis colectivo, tanto de lo elaborado en el momento tercero (el mapa) como en el cuarto (las alternativas). Se trata de identificar/priorizar (desmantelar) en el mapa, aquellos elementos considerados no pertinentes (obsoletos, erróneos, poco útiles) y los que pueden mantenerse; así como los considerados imprescindibles procedentes del análisis realizado en el momento anterior.

Una analogía útil puede ser la del arquitecto que trata de construir una casa nueva a partir de una antigua. Analiza los elementos de la casa vieja (el mapa elaborado en el tercer momento) y determina las estructuras que no servirán y aquéllas que podrán tener todavía utilidad en la nueva construcción, ya sea modificándolas o manteniéndolas. También analiza los nuevos materiales de que dispone (las alternativas teóricas) y decide cuáles utilizará.

Este es un momento de una gran intensidad creativa y productiva en el plano intelectual-personal; abriendo la puerta al momento siguiente en el que se decide acerca de la acción futura. Aquí el nuevo aprendizaje (la casa nueva) se funda sobre lo ya conocido y dado. El nuevo aprendizaje se basa en el desaprendizaje, el abandono de ciertas concepciones teórico-prácticas (la destrucción de los ladrillos inservibles para soportar la nueva estructura, siguiendo la analogía), en el mantenimiento de aquello que aún es válido y de lo novedoso que vale la pena ser incorporado (los nuevos materiales). Este "desandamiaje" es el primer paso de esta fase "reconstructiva" del proceso.

Sexto Momento: Planificación de la práctica transformadora

A partir de aquí, es necesario concretar en acciones todo lo desaprendido-aprendido (métodos, procesos, protocolos, procedimientos, estrategias y otros). Se

trata de elaborar un plan o agenda de trabajo en las diferentes dimensiones, áreas de intervención u otras, identificando responsabilidades y concreciones reales y posibles.

Séptimo Momento: Seguimiento de las acciones:

Este momento es importante porque permite "modular" y "contextualizar" las acciones previstas en función de las situaciones que vayan surgiendo. Es decir, todo el proceso de desaprendizaje no puede quedar en una simple transformación de las comprensiones o en una ganancia cognitiva, sino que debe "materializarse" en nuevas acciones. Esta "nueva" práctica deberá ser parte de los nuevos proyectos, de las propuestas y concreciones de las mismas; exigiendo permanentes momentos de evaluación y ajuste para lograr concretar los nuevos aprendizajes y transformaciones. El seguimiento supone la creación de momentos y espacios (recogidos en la planificación anterior) para analizar las contrariedades y fortalezas de la nueva práctica. Estos espacios son momentos de consolidación y mejora de toda la experiencia del desaprendizaje.

Octavo Momento: Retorno a la realidad transformada: realidad II:

El retorno a la realidad profesional "desaprendida" se hace ahora desde una posición conceptual y perceptiva "cualitativamente" diferente a la situación de inicio del proceso. No debe ser entendido como el final del proceso sino como un momento de un continuo aprendizaje-desaprendizaje-aprendizaje; es decir, como una fase de un proceso de cambio y transformación permanente.

Noveno Momento: El inicio de un nuevo desaprendizaje:

La reconstrucción y mejora de las prácticas son procesos inacabados y de búsqueda permanente que afectan constantemente a los saberes y las prácticas sedimentadas y consolidadas. En este sentido, la lógica reflexiva y re-constructiva que el desaprendizaje supone, forma ya parte de los modos perceptuales, los estilos

cognitivos y las formas de trabajo del profesional, convirtiéndose así en un individuo "crítico-reflexivo.

Todos estos elementos metodológicos del desaprender describen aspectos que en el comportamiento educativo pueden procurar el rendimiento hacia la reflexión educativa, a fin de tomar decisiones adecuadas para las superaciones intelectuales. Fuente epistémica para la construcción de una estructura de acción cognitiva, donde la posibilidad de respuesta sea la trascendencia de dificultades, indeterminaciones y contrariedades a través del proceso intelectual. Un desaprender donde toda vinculación de interacción humana, sea horizonte intensivo de la humanización. Realidad que despliega rumbos de pensamiento; abriendo caminos en la negativa del avance intelectual. Las pautas de reflexión que pueden ayudar a identificar el aspecto o temática a desaprender, las presenta Medina en su propuesta (Anexo A).

CAPÍTULO III

ANDAMIAJE PROCEDIMENTAL

Implicación en Esfera del Tratamiento

Trascender el camino educativo, significa orientarse según el germen cognitivo del individuo. El ser humano perceptible e imperceptible del ambiente empleado para producir conocimiento, ilustra mediante su identidad natural un rumbo permanente hacia la evolución intelectual. Desde esta perspectiva, la dimensión del desaprender/complejidad, pudieran ser los puntos centrales en el comportamiento educativo, con sentido a refinar virus mentales; abriendo espacio a la facultad de entendimiento. Un fenómeno de naturaleza humana y social, caracterizado por la peculiaridad de la acción, desenlaces, procedimientos, progreso y primicia en cuanto a la producción de conocimiento.

La transcendencia metodológica razonable a este propósito investigativo, inclinó su exploración al estudio de los sujetos significantes; precisando una tendencia a resultados crecientes, persistentes y creativos mediante un género de planteamientos en confín de mejorar su comprensión y entendimiento. De esta manera, se estimuló su forma de pensar, con la intención de obtener respuestas configuradas en sucesos más íntegros, indeterminados y complejos; conjugando elementos cognitivos para el desarrollo de la habilidad intelectual del ser.

De acuerdo a lo expresado, el desenlace metodológico se desarrolló mediante configuraciones teóricas, explícitas y estandarizadas; permitiendo al individuo un comportamiento en base a la información recabada y asumiendo el riesgo de exigencias, en la toma de decisión inmediata. Acción en la que se pudo apreciar la confiabilidad de los elementos informativos, determinada, bien, por la no apreciación de los acontecimientos en su totalidad o por la variabilidad de gestión cognitiva; lo cual reflejó una realidad compleja que conllevó asumir un método de comprensión y entendimiento desde la complejidad, apropiado a la dialéctica crítico-reflexiva en contexto de la educación.

Algo de Historia y Decisiones Normadas

A finales del siglo XIX y transcurrir del siglo XX, investigadores estimulados en la exploración cognitiva, consideraron que para ese momento en la sociedad, existía la necesidad de trascender a un paradigma que diera espacio a la integración de lo fundamental y razonable del pensamiento. Un avance fluible del entendimiento hacia el cambio generativo de experiencias disciplinarias, enclaustradas en modelizaciones que no respondían a las necesidades del desarrollo social. Proceso en el cual, a cada disciplina se le verifique, modifique y especifique su organización individual; denotándose de esa manera la caracterización del rol que desempeñaba cada una en el conjunto del todo, al que pertenecían. Martínez (op.cit.), precisa:

Nuestra mente trata de “manejar el mundo” por medio de conceptos, ideas, imágenes mentales, hipótesis o teorías, pero ¿cómo emergen esas unidades mentales, entre la multiplicidad de impresiones sensoriales (visuales, auditivas, olfativas, táctiles, etc.? Esta pregunta ha constituido el objeto fundamental de estudio (...) a través de toda la historia de la civilización y ha recibido los más variados nombres: universal, abstracción, generalización, categorización, etc. (p. 54)

Desde esta línea de reflexión puede considerarse que, un encuentro de diálogo entre los sujetos significantes y el investigador, ambos facilitadores de información, dejan claro realidades que permiten profundizar en el análisis, la comprensión y la interpretación en la producción de conocimiento. Desde otra directriz en contexto, Descartes (2010) en su obra *Discurso del Método*, personaliza “distinta es una idea cuando sus partes o componentes son separados unos de otros y conocidos con interior claridad” (p.14). Una interpretación a las ideas de este filósofo, es referirse a los diferentes caminos que transita el pensamiento de cada individuo; visión que se conjuga, interpretando la complejidad en el cimiento de ideas difundidas por el desaprender, respecto a la educación como elemento protagónico en este proceso investigativo.

En el mismo espacio de idea, Edgar Morín en la sexta edición de *Introducción al Pensamiento Complejo* expresa, que no es necesario plantear la manifestación del fenómeno de la complejidad únicamente desde nuevos procesos de la ciencia; sino en momento donde se percipione, como en el caso de cotidianidad de la vida. Es de acotar entonces, que la complejidad siempre ha existido, sólo que, se carecía de su sensibilización. Para Morín, la complejidad ha sido captada y conceptualizada desde los periodos del siglo XIX y XX, cuando la ciencia intentaba desaparecer lo referente a individualidades y singularidades; manteniendo de esa manera, las leyes generales y las identidades en situaciones simples y cerradas; es decir, sin la perspectiva de que el individuo pudiera indagar su propia creatividad intelectual.

Señala también este pensador, que esa narrativa a la inversa de Balzac en Francia y Dickens en Inglaterra, mostraban la singularidad del individuo en contexto y

tiempo; denotando que la cotidianidad es, una vida en la que cada uno juega varios roles, indiferentemente el espacio donde se encuentre; en soledad, en el trabajo, con amigos o con nuevos conocidos. Esto describe que el individuo representaba un potencial intelectual oculto. Motivo por el cual surgió la necesidad de un paradigma estructurado por nociones y principios significantes, presentándose para ese entonces como alternativa, el paradigma de la complejidad.

Por otro lado, observar un poco el situar histórico de la **investigación cualitativa**, su recorrido no queda a espaldas del propósito planteado en este estudio. Anguera (1986), al respecto hace una exploración histórica sobre este tipo de investigación. Precisa lo expuesto por varios investigadores de acuerdo a la relación socio-positivista y de avance humanitario-educativo en ciertos paréntesis de tiempo. Entre los años 1915 y 1935, destaca la dominancia de lo cualitativo; proyectando líneas humanitarias y alcanzando lo álgido en documentos personales (cartas, entrevistas y biografías), como sistema subjetivo en el proceso de captación de información.

A tal efecto, expone que en la Escuela de Chicago para 1934, época de Znaniecki representante de la Teoría de Acción en Sociología, dieron especial relevancia a la observación participante y la historia de vida en la recolección de datos. Asimismo, para 1979 se refiere a Bulmer, resaltando su posición en cuanto a la formulación categórica y las generalizaciones empíricas, estrictamente sobre la base de datos válidos; ilustrando entre ellos, sus trabajos por la falta de representatividad, verificación de hipótesis, análisis estadístico y la subjetividad inherente a la flexibilidad interpretativa. De esta forma, se advierten dos posturas que caracterizan las perspectivas cognitivas; una, la interacción intelectual del individuo en propuesta de cambios sociales y la otra, la diversidad de ideas para promulgar tendencias sociales, como en este caso lo advierten los criterios extendidos de la investigación cualitativa.

Además, este investigador expone que Reinchanrdt y Cook en el año 1979 expresan:

<<un investigador no tiene por qué adherirse ciegamente a uno de los paradigmas polarizados que han recibido las denominaciones de “cualitativo” y “cuantitativo”, sino elegir una mezcla de los atributos de ambos para tender mejor a las emergencias del problema de la investigación con que se enfrenta>>. (p.28)

Sobre estos criterios, Anguera plantea, que la presencia de obstáculos en diferentes formas no obsta la aplicabilidad de lo cuantitativo en lo cualitativo cuando amerita su incorporación. Sentido que hace inevitable añadir ideas sobre: capacidad de análisis y disposición para enfrentar problemáticas y plan de formación coherente donde la naturaleza de nuevos conocimientos sea viable y transmitible. Es decir, un género de elementos informativos sustanciales en los procesos de investigación, en el cual sea partícipe una forma de organizar el entendimiento humano, ajustado a nuevas realidades.

Desde esta posición, la conducción cuantitativa puede esbozar su función en contenido de la dimensión cualitativa; pues, el ser humano dentro de su dinamismo cognitivo, debería ajustarse condicionalmente a las exigencias de su evolución social, donde, las controversias paradigmáticas evidencien la estructura y validez del devenir cognitivo. Por consiguiente, en este momento histórico social y sujeto a los cambios, el escenario de acción humana es de adecuación a lo procesual cualitativo, por la exigencia de entendimiento que requiere el causal de formación del ser.

Diseño del Estudio

De acuerdo a lo anterior, se plantea una extensión de elementos que representan los puntos de órbita en el proceso metodológico, donde se precisa la información en base a los criterios de Martínez (op.cit.), característicos de un análisis integrador originado en significaciones propias de acción, participación y generación de conciencia entre los involucrados en la investigación. Principios que permitieron

conjugar el diseño de este estudio en: el paradigma de la complejidad, enfoque cualitativo y abordaje del método teoría fundamentada. Todo ello en perfil de la Línea de Investigación: Educación epistemológica. Complejidad y Ambiente.

Para abordar lo antes planteado y configurar dichos criterios, se examinaron los aportes teóricos de Morín (2003), donde refiere que el paradigma de la complejidad “(...) provendrá del conjunto de nuevos conceptos, de nuevas visiones, de nuevos descubrimientos y de nuevas reflexiones que van a conectarse y reunirse” (p.110). La percepción de este autor hace ver que la complejidad es el tejido de acción que muestra en el individuo, su capacidad de entrelazar ideas para el desarrollo de la construcción de conocimiento. Una acción de pensamiento que hace vínculos con la exploración cognitiva planteada en esta investigación, por la forma de abordar el confluir de obstáculos que cohiben la libertad del crecimiento intelectual. Vertiente en la que hurga el desaprender en razón de deshacerse de las trabas mentales y avanzar en la captación de conocimiento, a través de reformulaciones educativas.

Ahora bien, la naturaleza de abordar el enfoque cualitativo en el estudio, procede por las características de interpretar el panorama concerniente a la acción intelectual de los interactuantes y la jerarquía que les involucra. Eje de configuración en el cual se extiende la investigación para hacer ver la inopia que absorbe al individuo de comprender y entender la realidad educativa que le envuelve. Al respecto, Martínez (2009), establece:

La investigación cualitativa trata de identificar la naturaleza profunda de las realidades, su estructura dinámica, aquella que da razón plena de su comportamiento y manifestaciones. De aquí, que lo cualitativo (que es el todo integrado) no se opone a lo cuantitativo (que es solo un aspecto, sino que lo implica, especialmente donde sea importante. (p.92)

En este sentido, la información fue naciendo de acuerdo a las observaciones aplicadas a poblaciones sensibles e insensibles de manipulación del estado social en instituciones educativas de Venezuela. Referentes que responden a la interacción de

elementos determinantes en la percepción cognitiva, por la forma de abordar y recoger de manera integral, las manifestaciones del individuo tratado; convirtiéndolas convergentemente, en liberación progresiva del desarrollo intelectual. Estos aspectos son característicos de un escenario plural en el acopio de información, por la esencia de la interacción educativa que subyace del desaprender, cuya intención es romper la dinámica de desequilibrio social presente en este sector. Denzil y Lincoln (1994), expresan:

La investigación cualitativa es un campo interdisciplinar, transdisciplinar y en muchas ocasiones contradisciplinar, atraviesa las humanidades, las ciencias sociales y las físicas. La investigación cualitativa es muchas cosas al mismo tiempo. Es multi-paradigmática en su enfoque. Los que la practican son sensibles al valor del enfoque multi-metódico. Están sometidos a la perspectiva naturalista y a la comprensión interpretativa de la experiencia humana. (p.09)

Desde esta visión la investigación cualitativa hace la conducción en este estudio y ajusta el propósito de la exploración, a un método acorde a sus características. Martínez (2012), sostiene: “el método básico de toda ciencia es la observación de los datos y de los hechos y la interpretación de su significado (...). Toda ciencia trata de desarrollar técnicas especiales para efectuar observaciones sistemáticas y garantizar la interpretación” (p.95). Perspectiva que permitió el desarrollo de actividades en función de las manifestaciones físico-intelectuales de cada participante; donde emergieron eventualidades de acuerdo a las observaciones realizadas; abordando el método teoría fundamentada, que de acuerdo a la visión de Corbin y Strauss (2002), la refieren como:

(...) una teoría derivada de datos recopilados de manera sistemática y analizada por medio de un proceso de investigación. En este método, la recolección de datos, el análisis y la teoría que surgirá de ellos guardarán estrecha relación entre sí [...también...], un investigador (...) estudia y permite que la teoría emerja a partir de los datos. Lo más probable que la teoría derivada de los datos se parezca más a la “realidad” que la teoría derivada de unir una serie de conceptos basados en experiencias o sólo especulando (cómo piensa uno que las cosas deberían funcionar). (p.21)

Panorámica explicativa que permitió caracterizar, analizar y explicar la estructura teórica generada en dimensiones de la complejidad, en efectos del desaprender, como proceso de extensión comprensiva de la humanización en la esfera educativa y trascendencia a la naturaleza humana.

Equipo de Trabajo

La investigación se efectuó en una institución educativa conformada por mil cuatrocientos veintitrés estudiantes, padres/representantes, personal docente, de mantenimiento, administrativo y la comunidad hacedora de vida en la institución. La proyección de los sujetos significantes se constituyó por: tres docentes de aula, una coordinadora de seccional, el director de la institución, seis estudiantes de tercero, cuarto y quinto año, con edades comprendidas entre 13 y 17 años, una secretaria de subdirección, dos empleados en el área de mantenimiento y dos representantes de la comunidad educativa. Todos pertenecientes a la Unidad Educativa “Antonio José Sotillo” adscrita al Ministerio del Poder Popular para la Educación, ubicada en el Municipio Pedro Zaraza, Zaraza Estado Guárico.

Es importante destacar la expresión “sujeto significativo” tratada en contexto, extraída de Hermoso (2013), cuando dice: “el sujeto significativo es aquel que puede dar testimonio de sus vivencias porque es protagonista de ellas. Lo protagónico implica que el sujeto significativo ha sido capaz de establecer relaciones con el paisaje sociocultural donde se desenvuelve” (p.07). Significación que permite identificarlo como un individuo con ideas relevantes para comprender y resolver eventualidades en contacto con la comunidad, su entorno y el problema en estudio. Un individuo caracterizado por el buen conocimiento y de experiencia en la situación filial. La vivencia con los sujetos significantes, fue desarrollada en discursivas dialógicas (Anexo B), relacionadas con la capacidad apreciativa de concepción educativa de cada sujeto en diversidad ambiental. Desde el punto de vista de elección grupal, se

establecieron categóricamente por sus debilidades y fortalezas, y el aspecto de curiosidad del núcleo o entorno del estudio.

Plan de Estudio

La realidad de esta investigación fue fundamentándose en las certidumbres e incertidumbres suscitadas durante la aplicación de herramientas físico-intelectivas, como estrategias y técnicas consistentes a esta naturaleza. Indagación desarrollada durante un periodo de tiempo de dos años, en el centro de estudio enfocado para este trabajo; interactuando cuatro horas a la semana con el equipo, usualmente cada veinte, veinticinco o treinta días, en adherencia a circunstancias eventuales presentes en diversos escenarios. Tal fue, la experiencia en el laboratorio de matemática, donde se establecieron diálogos informales con los docentes, facilitadores y técnicos en esta área de fortalecimiento

Características de las técnicas identificadas en la Recopilación de Información

Estrategia Determinada

Estos procedimientos metodológicos fueron orientados hacia el descubrimiento de estructuras personales y grupales; resaltando la forma cómo se revelaron y expresaron dichas estructuras. Estrategias en base al criterio de Mintzberg (1997), en el que presenta cinco maneras de acción:

- La primera, expone una destrucción pero de los factores cognitivos que hacen daño e impiden el avance de manifestaciones de la humanización social.
- La segunda, como un plan para disolver la problemática que bloquea el avance de visión educativa.
- La tercera, un curso pero de acción permanente de progreso intelectual.

- La cuarta, maniobrar de acuerdo a las necesidades que vayan surgiendo en deprimiento de la actividad social.
- La quinta, como patrón reproductor de habilidades que rompan con la conducta fronteriza educativa y quedando en desborde el campo de la conciencia.

Además de esto último referido, se organizaron grupos de estudios, contenidos de aprendizajes sobre diversas temáticas; extendiendo realidades conceptuales de actitudes concisas al fenómeno de estudio, metódica interpretativa de grupos, influencia recíproca con profesionales del conjunto de fenómenos, trabajo de lectura y de intervención tecnológica (indagación y aplicabilidad de programas superficiales en informática).

Técnicas Disponibles

En razón a este componente, es inevitable y propio de todo proceso de interacción humana, apoyarse en diversas herramientas bien, físicas o intelectuales en función del buen desarrollo de las eventualidades que el individuo pueda emprender. Por ello, el tránsito en esta exploración fue centrado principalmente en la técnica del lenguaje, como la más poderosa facultad que presenta el ser humano en sentido de su interacción comunicativa y efecto presente en cualquier escenario de la dinámica de relación humana. Además, otras técnicas fueron ajustadas a la realidad del estudio como el diario de campo, la observación, las producciones escritas por los participantes, análisis de contenido y entrevista.

- El lenguaje: según lo expuesto, se centró ordinariamente en el hablado, escrito y no verbal. Es de resaltar que a través del lenguaje se revela y/o se oculta lo que se piensa y lo que se siente. Desde una expresión universal, se presenta el “lenguaje natural” cuyo valor significativo se extiende en relación a lo no verbal, caracterizado por signos expresivos, como el manifestado a través de los ojos, la mímica, la expresión facial, los movimientos, gestos, posiciones del cuerpo, el acento, el timbre

y el tono de la voz, entre otros. Como depende del sistema nervioso autónomo, es involuntario y casi siempre inconsciente; precisando eficazmente el verdadero sentido de las palabras. Lo planteado, invita a concretar la idea de Searle (op.cit.), al manifestar:

(...) la filosofía del lenguaje es el intento de proporcionar descripciones filosóficas iluminadoras de ciertas características generales del lenguaje, tales como la referencia, la verdad, el significado y la necesidad, y solamente se procura de pasada de elementos particulares de un lenguaje particular; sin embargo, su método de investigación, empírico y racional más que a priori y especulativo, obligará naturalmente a prestar atención estricta a los hechos de los lenguajes naturales efectivos. (p.14)

Ideas que emplazaron a puntualizar aspectos de técnicas utilizadas en este estudio, con la intención de un diálogo centrado valorativamente en campos particulares de estructura educativa. En este sentido, se abordaron aspectos característicos de la matemática, puntualizando un nivel de acción en lo simbólico e instrumental de la ciencia. Tendencias que motivaron el surgimiento de preguntas, unas intensas y otras pasivas, en el razonamiento matemático, y la concientización hacia la observación participativa. Estas observaciones conjugadas con la entrevista informal; permitieron al investigador, el uso de conceptos propios para mantener a los participantes en diálogo de su propio interés de aspectos relevantes en la investigación.

-Diario de campo: Para efectos de esta técnica, se parte de la posición de López L., María M. y Ruth T. (2006), quienes consideran que ésta “registra todas las observaciones y las conductas verbales y no verbales de los sujetos a investigar; es íntimo, personal y subjetivo, se elabora día a día, anotando el acaecer cotidiano” (p.54). Es así que se representó la información de la mayoría de los sucesos y los cambios imprevistos que ocurrieron en el despliegue del estudio, en base al contexto de ciencia y el desarrollo laboral. Asimismo, se atendió la acción de enlaces de interacción y demás asuntos que pudieron generarse por disponibilidad o motivo de los integrantes en la investigación.

- Observación: Proceso donde los participantes desarrollaron la acción respecto a los contenidos de aprendizajes; permitiendo el análisis y categorización de ideas presenciadas, además de otros aportes de interés para la investigación. Una práctica intelectual afianzada al acercamiento del sentido humano de cada participante. Bajo esta concepción Ruiz (2012), expresa que la observación “es el proceso de contemplar sistemática y detenidamente cómo se desarrolla la vida social, sin manipularla, tal como ella discurre por sí misma” (p.125).

-Producciones escritas por los participantes: Esta actividad fue realizada por los sujetos desde el inicio de la investigación, atendiendo sus consignas, expresiones hipotéticas o sugerencias específicas del objeto investigado (Anexo C-1, C -2, C-3 y C-4). El medio de estudio se guio en relación al desarrollo cognitivo expresado en el discurso, dialógicas internas entre el grupo y el investigador y su reelaboración de escrituras. Producción que fue realizada en líneas referenciales de Serrano (2008), al comentar “Las producciones escritas (...), además de permitir al lector familiarizarse con la estructura argumentativa, le muestra el camino a recorrer en la composición de textos argumentativos” (p.157).

-Análisis de contenido: Con este trabajo se chequearon las observaciones, el producto y escritos realizados por los actuantes activados, con relación a los contenidos curriculares y otros aspectos de trabajo multidimensional. En referencia a esto, Krippendorff (1990), mantiene que el análisis de contenido es “la técnica definida a formular, a partir de ciertos datos, inferencias reproducibles y válidas que puedan aplicarse a un contexto” (p.28).

De allí que, la clasificación del producto captado por los participantes del estudio, se acordó a indicadores seleccionados y categorizados internamente en parámetros de conceptualizaciones, teóricamente al objeto de estudio. Aspectos pertinentes a evidenciar la complejidad, pasando por contexturas subyacentes de otros teóricos y ajustados a codificaciones abiertas. Tal es el caso de Strauss y Juliet C. (op.cit.),

quienes exponen que el análisis de contenido “(...) fractura los datos y permite, que uno identifique algunas categorías, sus propiedades y ubicaciones dimensionales” (p.738). A partir de ello, se fue registrando en la información, descriptores sustraídos de sus productos orales y escritos; interactuando con los participantes, contrastando categorías teóricas creativas y analíticamente en dimensiones de la complejidad.

-Entrevistas: El desarrollo de esta técnica consistió en la planificación de dialógicas entre el personal administrativo, directivo, docente, estudiantil, obrero entre otros elementos adyacentes a la institución, prestos de voluntad en aporte de información. Un proceso sobre generalidades de experiencias encontradas en relación a la pluralidad contextual de la situación estudiada. Por lo tanto, la entrevista que se presenta como técnica, se eligió por la alternativa en la interacción de las dialógicas y cambios educativos que pudieran generar esta exploración, en el entendimiento del individuo. Para tal efecto, en la contención de estas ideas, se seleccionó entre otras, la “entrevista temática” de la cual Bermejo (2003), comenta:

La entrevista temática es un método especialmente adecuado cuando no tenemos una teoría exacta sobre el tema, mientras que por el contrario estamos expectantes para conocer los nuevos puntos de vista que no habíamos previsto. Si elegimos este método los encuestados con frecuencia aportarán más puntos de vista nuevos que los que podamos usar. (p.66).

Instrumentos de Alcances Dimensionales en Relación a la Disponibilidad de las Técnicas

La validez de lo diverso en este estudio se pronuncia exhaustivamente por la relación en función de los instrumentos; no antes sin preguntarse ¿qué es el instrumento?. Una respuesta a este interrogante la presenta Ruiz (2002), al expresar: “el instrumento es un procedimiento sistemático y estandarizado que permite observar la conducta humana, a fin de hacer referencias sobre determinados

constructos, rasgos, dimensiones o atributos” (p.121). Por lo tanto, en la investigación se describen: el test inicial, la hoja para pensar y la escala de estimación.

-Test inicial: con este instrumento se adoptó una acción método-cognitiva, con respecto a lo expresado por Ruiz, hurgando en el actuante su comportamiento en relación a la ciencia. Escenario donde el participante está capacitado para ofrecer mayor información por su situación experiencial. En correspondencia, se abordaron dialógicas entre los actuantes, generándoles pliegos de actitudes enlazadas durante el desarrollo de este proceso investigativo, el cual visualizó en su exploración, además del contenido científico, la extensión progresiva respecto a la evolución intelectual. Bajo este monitoreo, el equipo de trabajo se activó en factores posicionales, actividad metodológica, función cognitiva y afectiva descritas de la siguiente manera: Factores posicionales: Comprendidos por rasgos de plurieventualidad, proyección hipotético-experiencial, idea divergente, pluri-contextualización en lo cognitivo y condescendencia o inicio.

Actividad metodológica: Flujo correspondiente al encuentro sistémico-analítico, maniobrabilidad al encuentro de interacción y originalidad social del entendimiento.

Función cognitiva y afectiva: Representada por la posición real respecto a la ciencia, posición natural respecto al oficio de la ciencia, posición natural con respecto a efectividad de la ciencia y posición real respecto al confín de la ciencia.

Instrumento que además accedió a apreciar desde la complejidad, la existencia de medios cognitivos considerables, no solo para entender múltiples contextos de las ciencias, sino, para facultades cognitivas en acción de elaborar medios de contenidos en base de la exploración. Además, el test desde su inicio, apoyó el encuentro del equipo; eficaz referente a indicadores actitudinales. Evidencia de la función valorativa del entendimiento en el sujeto significativo y consideración estructural de ideas abordadas en realidades de la complejidad.

- Hoja para pensar: este tipo de instrumento permitió abordar una estructuración escrita producto de los actuantes en la investigación; plasmando textos desde la primera discursiva y orientado a las hipótesis surgidas, fuentes literarias, escritos de las observaciones, lecturas de escritos por los compañeros, temas fotocopiados sintetizados y analizados por los trabajos de escritos en el equipo de estudio, ubicación de temas de interés estructural para la investigación, mediante la identificación de pensamientos claros para el lector y su argumentación significativa.

Proceso que brindó la oportunidad a los participantes para innovar versiones desde sus propias producciones con respaldo de las observaciones realizadas. La hoja de pensar, fue abordada en referencia de Serrano (op. cit), quien expone que para un fundamento ideal en la investigación es de consideración, el “(...) identificar su estructura y la forma como el autor desarrolla las ideas y los argumentos, para construir o enriquecer el conocimiento sobre el tema, o bien para conocer los hallazgos más recientes (...)” (p.157). De esta manera, se ilustra en el espacio siguiente, una representación de la hoja de pensar, identificando cada sector, donde se señala un término puntal y una de las ideas; procediendo posteriormente a su desarrollo.

	idea.....

...Término puntal.....	_____

Figura 1.- Hoja para pensar
Fuente: Rengifo, (2020)

-Escala de estimación: Esta escala es una herramienta que permitió el desarrollo de consideraciones cualitativamente. Un vínculo al valor de experiencias y cambios originados a consecuencia de las prácticas de contenidos de aprendizajes en el equipo de trabajo. Es un instrumento, que permitió, guiar factores relacionados con el enfoque investigativo bajo la figura personal y social del grupo. Con respecto a las indagaciones que pudieron dinamizarse en relación al instrumento, se consideró análogamente, el análisis de Ferrater (op.cit) al concretar, “el pensamiento es como un instrumento que funciona mediante tanteos (...) funciona según reglas cuya codificación da lugar a la <<lógica de la investigación>>. Esta sirve tanto para el trato común con la realidad como para el descubrimiento” (p.1864). Disposición investigativa donde se establecieron variedades de elementos determinantes en este proceso; expresándose en ello la creatividad, autoestima de la inserción social (ambiente familiar, interacción de calle, conversaciones de grupos entre uno y más del objeto visible), la cooperación eficaz de grupos sociales como: religiosos, comunitarios, deportivos y culturales.

Técnicas de Procesamiento de la Información

Para esta disponibilidad metodológica y como soporte a la fiabilidad y validez de la investigación, se abordó el procesamiento de información mediante el desarrollo de la **Teorización**. En ella, los resultados obtenidos en la investigación se dedujeron del análisis posterior a cada observación, con basamento al desarrollo de teorización presentado por Martínez (op.cit), donde promueve cuatro etapas:

La categorización: Etapa que exigió facultades anticipadas al trabajo de “sumergirse” mentalmente más compenetrado, en la naturaleza allí presente.

La estructuración: Definida como “una actividad normal de la mente humana”, donde el modo de la práctica se hizo uniendo primeramente categorías similares o parecidas en micro-categorías. Posteriormente las mismas se unieron según su relación concisa en lo convergente, de soporte, de inclusión, oposición, entre otras. Acción donde los recursos gráficos fueron de gran ayuda.

La contrastación o triangulación: En esta etapa se practicó la relación y contrastación de los resultados de la investigación, con estudios paralelos o similares presentes en el linaje teórico referencial; verificando la apreciación en perspectivas más amplias y explicando con mayor precisión, lo que verdaderamente la investigación desarrollada, significa.

La teorización: Etapa considerada como el corazón de la investigación. En ella se hizo la descripción del proceso y de su producto. En explicación más precisa, se estructuró teóricamente la información recabada; deduciendo los fundamentos generados por la epistemología del desaprender.

Además, este teórico expone que los estudios casi en su totalidad, expresan inconvenientes en conceptualizar cuál es el desarrollo de la teorización; pero que el análisis exhaustivo de las actividades, hace notar la similitud de actividades cotidianas del individuo; consistiendo el trabajo en percibir, comparar, contrastar, añadir, establecer nexos y relaciones. Concluye al referir que el fenómeno cognitivo de teorizar se fundamenta en caracterizar y maniobrar las categorías y vinculaciones entre sí. De lo expuesto por Martínez (op.cit), se pudo deducir que la teorización es un proceso que constituye la esencia de la labor investigativa con la finalidad de estructurar una imagen representativa, una configuración del fenómeno estudiado; dando sentido a todas sus partes y componentes, mediante la organización de la información recopilada.

El sentido que se persiguió con la teorización en relación a la complejidad y el objetivo general planteado en esta investigación, fue observar y determinar en los actuantes, sus aptitudes y actitudes. Actividad consolidada mediante el desarrollo de una descripción gráfica con representatividad de la enjundia analítica; precisando así una teorización en forma de mostrar características de los diversos aspectos del pensamiento. Correspondencia de posiciones independientes y arte de coordinación determinada a través de observaciones, reproducciones e intervenciones de los sujetos significantes.

CAPITULO IV

DEFINICIÓN ANALÍTICA DE LA INFORMACIÓN

Interpretando el campo de acción que el individuo humano ejerce en el mundo de influencia universal, puede considerarse su potencial intelectual como el escenario de interacción dialógica fluible en diversas situaciones que enfrenta en estado natural. Estas manifestaciones observables en el individuo, se presentan por su capacidad cognitiva de expresar elementos semióticos precisos en la acción comunicacional; aspecto de aporte relevante como herramienta abordada por el investigador en el proceso de recolección de datos en este estudio. Es así que la información para sus efectos, desde lo reflejado en las entrevistas (Anexo C-1), hojas de pensar (Anexo C-2) y registros de campo (Anexo C-3), se procesó mediante el acto de categorización, triangulación y teorización; fluyendo elementos de análisis e interpretación del investigador con referencia a Martínez (op.cit) en capítulo anterior, sobre metodología; además, consideraciones asumidas por el investigador en cuanto a la codificación por frases de cada pregunta y respuesta.

El interactivo que apropia la categorización según la representación convencional elaborada, revela entre sus características: selección al azar de los entrevistados distinguiéndose entre ellos profesores de tercero, quinto y cuarto año y el director de la institución. De igual manera se escogió de la misma institución, el grupo categórico para las hojas de pensar, conformado por una coordinadora, un representante de la comunidad (Anexos D-1 y D-2), una secretaria (Anexos D-3 y D-4), un estudiante de tercero (Anexo E-1 y E-2) y otro de cuarto año (Anexo E-3 y E-4); destacando la correlación de respuestas emanadas de las entrevistas en correspondencia con las expresiones escritas que hizo cada uno de estos sujetos. En la representación, los informantes seleccionados se identificaron con las siglas SS (sujetos significantes) y

el investigador con la letra I, aplicables para la triangulación y la teorización. Las expresiones que identifican las categorías son representadas por un asterisco (*) y las subcategorías con guión (-) y cada contenido en el renglón de preguntas y respuestas, enumeradas desde el número uno (1) a fin de cada formulación.

Síntesis Conceptual

De la información refundida año escolar 2015-2016, se manifestó una ilustración que hizo posible identificar diferencias y semejanzas físico/cognitivas expresadas en sujetos significantes. Herramienta conceptual que permitió al investigador triangular y categorizar la información proporcionada por los informantes a través de la entrevista, la hoja para pensar y el registro de campo. Se asimila allí, la convergencia y divergencia expuestas por la experiencia de cada participante; construyendo un hilo informativo que cubrió expectativas de complejidad en la investigación. Asimismo, se activaron elementos del bucle educativo en función de organizar conocimientos competentes para avance de la humanización; extrayendo de la pluralidad de criterios del informante: fallas en el proceso de avance intelectual, incompatibilidad cognitiva, bloqueo cognitivo, reestructuración educativa, progreso intelectual, sentido de humanización, proyección a la complejidad cognitiva, caos de cooperación intelectual y apertura a nuevos procesos de aprendizaje.

Hallazgos que soportan la problemática planteada y sustentan bases de las fallas intelectuales que enclaustran el desarrollo educativo para calidad de vida, y que el desaprender en sus funciones de conjugación de ideas hace su abordaje fenomenológico; cobijando esas debilidades cognitivas exploradas y pasándolas a una integración de fortaleza intelectual, como fuente de estructura educativa cónsona a las funciones de elementos convergentes del tornado cognitivo, producto de amplitud para la humanización humana. Deducciones identificadas en el Cuadro Nro.1.

Cuadro Nro. 1. Identificación de categorías y hallazgos.

Instrumento Resultado	Entrevistas	Hoja para pensar	Registro de campo
Categorías	<ul style="list-style-type: none"> -Evasión del tema -Uso del lenguaje -Interés curricular -Estructura educativa -Actitud docente -Perspectiva de cambio -Presencia incertidumbre -Conducción de contenidos 	<ul style="list-style-type: none"> -Influencia afectiva -Necesidad de cambios educativos -Migración de ideas 	<ul style="list-style-type: none"> -Bloqueo comunicacional
Subcategorías	<ul style="list-style-type: none"> -Ausencia de pensamiento abstracto - Resistencia hacia nuevas tendencias -Ausencia en la comprensión de contenidos - Falta de atención - Ambiente no apropiado - Bajo nivel de exigencia - Respuestas entusiastas - Autoconcepto - Arrogancia /Descalificación - Miedo, temor / Poca comunicación -Diversidad de enfoques - Nuevos pensamientos - Compromiso ético/ vocación - Desarrollo curricular tradicional - Procedimientos adecuados - Percepción de debilidades - Satisfacción /Comprensión - Debilidad creativa - Monotonía teórico/práctica 	<ul style="list-style-type: none"> -Ductilidad espiritual -Orden de pensamiento -Reforma de pensamiento - Identidad profesional -Captación discursiva del entorno - Carácter familiar 	<ul style="list-style-type: none"> - Evasión de respuestas - Negativa de interacción
Hallazgos	<ul style="list-style-type: none"> -Fallas en el proceso de avance intelectual. -Incompatibilidad cognitiva. -Bloqueo cognitivo del estudiante. -Deficiencia de rendimiento estudiantil. -Proyección a la complejidad cognitiva. -Apertura a nuevos procesos de avance intelectual. 	<ul style="list-style-type: none"> -Progreso intelectual. - Reestructuración educativa. - sentido de humanización 	<ul style="list-style-type: none"> -Caos de cooperación intelectual

Contexto que conllevó a representar figuras en expresión de una red semántica de nubes, que enlazan los contenidos expresivos sintetizados en las categorías correspondientes a la técnica significativa para la categorización. De esta forma, cada elemento del diagrama se identifica con N_1 , N_2 y N_3 a las nubes uno, dos y tres, respectivamente. Además, S_1 a una de las categorías de la entrevista, S_2 a una categoría de las hojas para pensar, S_3 a la categoría del registro de campo; donde la S representa al sujeto significativo y R, la relación existente entre ellas; es decir, una triangulación entre tres técnicas empleadas en la investigación.

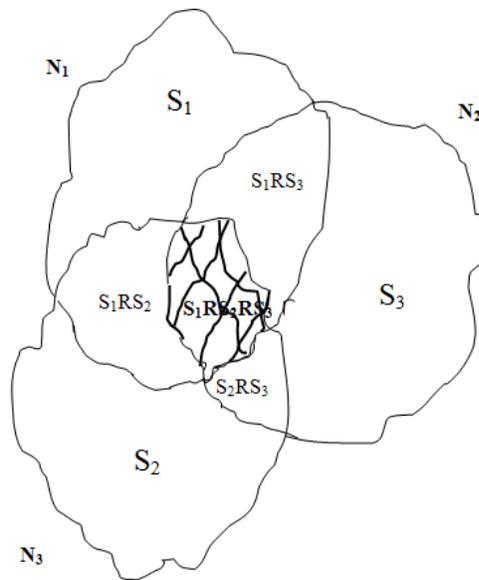


Figura 2.- Red Semántica

Fuente: Rengifo, (2020)

Con diseño de la Red Semántica, se fundamenta que al enlazarse las tres nubes, se configura la intersección de S_1 y S_2 ; de S_1 y S_3 ; de S_2 y S_3 y de S_1 , S_2 y S_3 . Este diseño se presenta como una demostración gráfica de las vinculaciones categóricas surgidas mediante las técnicas empleadas en esta investigación. El vínculo categoría uno y dos, implica la intersección de N_1 y N_2 ; el vínculo categoría uno y tres, la intersección de N_1 y N_3 ; el vínculo categoría dos y tres responde a la intersección de

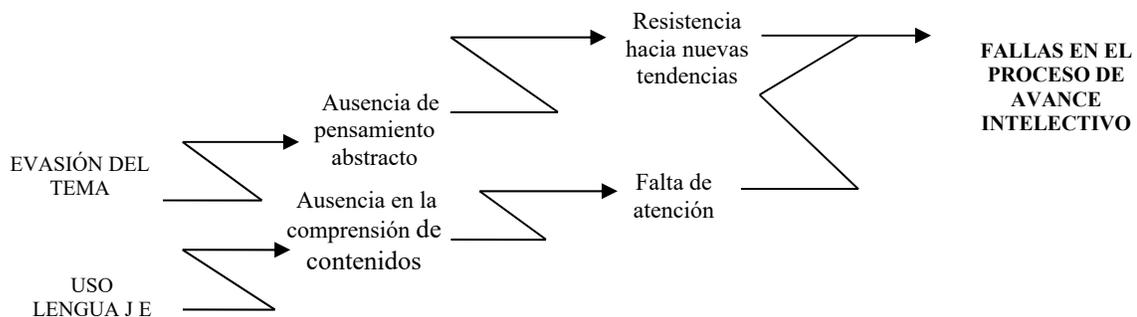
N₂ y N₃, y el vínculo categoría uno, dos y tres expresa la intersección de N₁, N₂ y N₃. De esta manera queda representada la triangulación activada por las inquietudes y respuestas que generaron la interrelación del estado físico/cognitivo/emocional entre los sujetos significantes.

Una evidencia esquemática denominada andamios neurales, en los cuales se identifica la relación de elementos de cada categoría; origen de los rasgos observables en estos contribuyentes intelectuales; mostrando esquemas de ideas, comprendidos en definición de la complejidad expuesta en capítulos anteriores; donde se explica la sencilla comprensión de la complejidad, hasta ahora difícil, según algunos autores. Un producto de la convergencia categórica realizada por el investigador como teorización de esta temática.

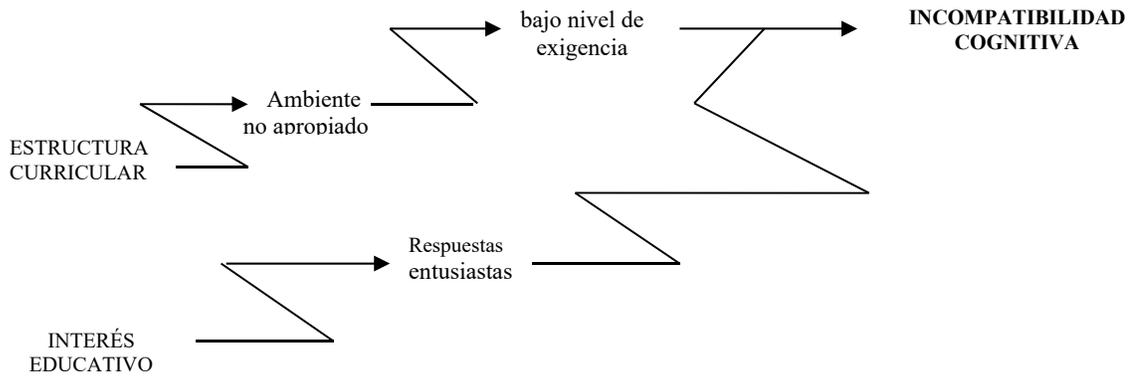
Teorización.

Los esquemas compositivos son los siguientes andamios:

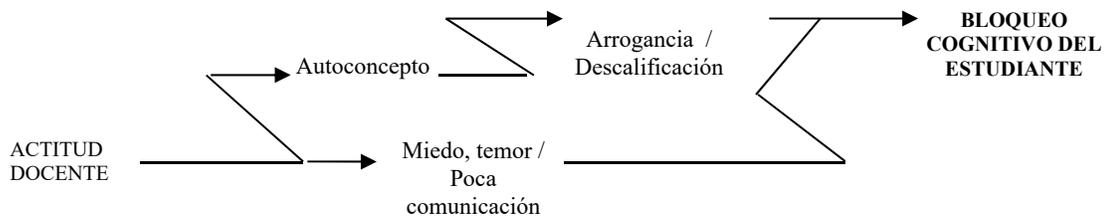
Teorización de la Entrevista



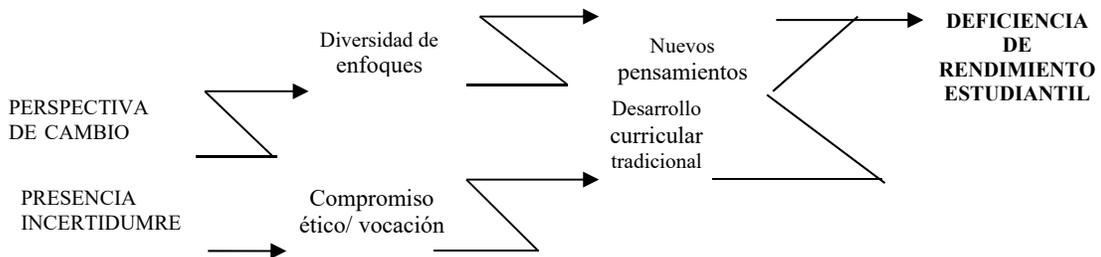
Esquema 1.- Andamio: Evasión del tema y uso del lenguaje (Informante: Profesor de tercero y cuarto año)
Fuente: Rengifo, (2020)



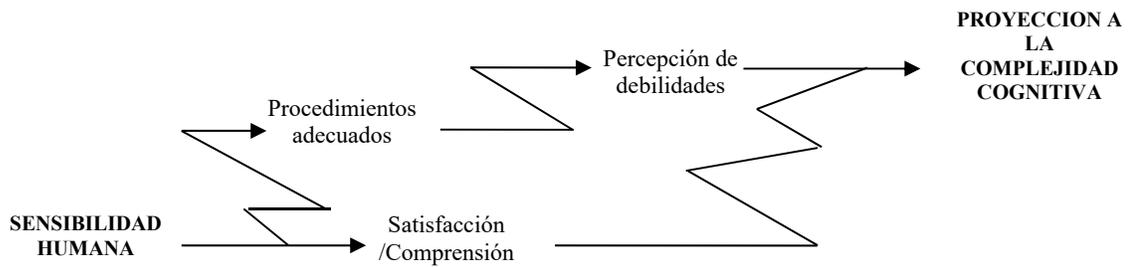
Esquema 2.- Andamio: Estructura curricular e interés educativo (Informante: Profesor de quinto año y director)



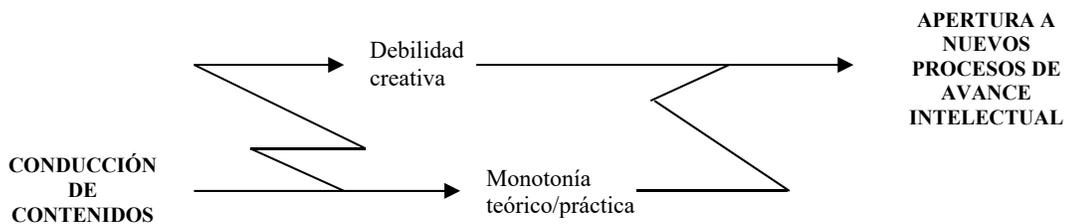
Esquema 3.-Andamio: Actitud docente (Informante: Profesor de cuarto año y Director)



Esquema 4.- Andamio: Perspectiva de cambio y presencia de incertidumbre (Informante: Profesor de quinto año y director)

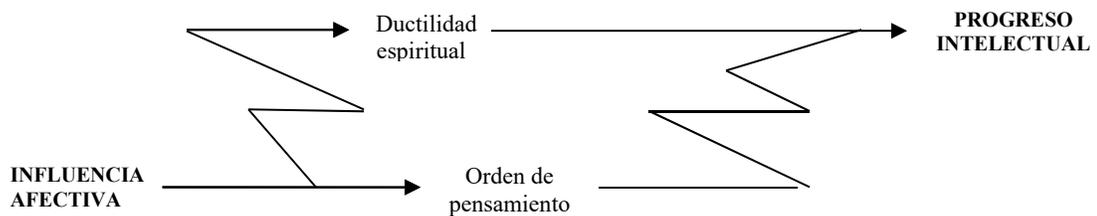


Esquema 5.- Andamio: Sensibilidad humana (Informante: Profesora de quinto año y director)

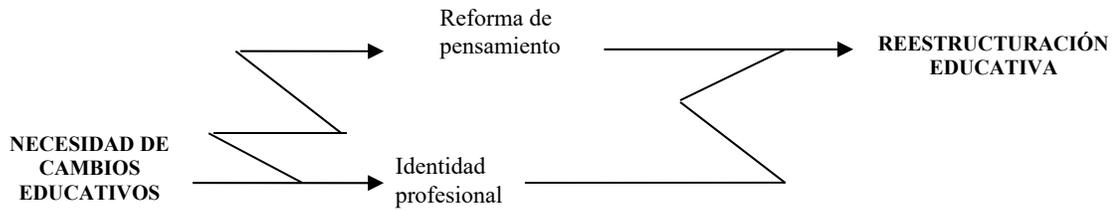


Esquema 6.- Andamio: Conducción de contenidos (Informante: Profesora y Profesor de quinto año)

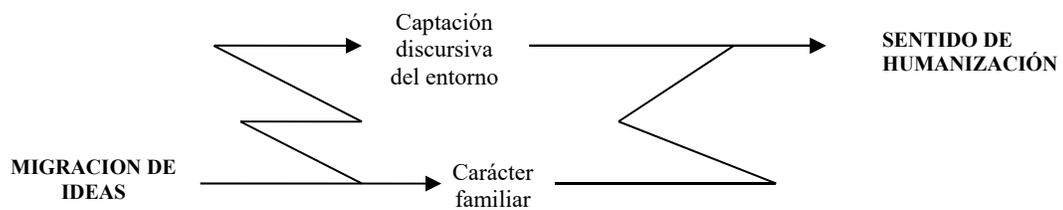
Teorización de Hoja de Pensar



Esquema 7.- Andamio: Influencia afectiva (Informante: Profesor de cuarto y Secretaria)

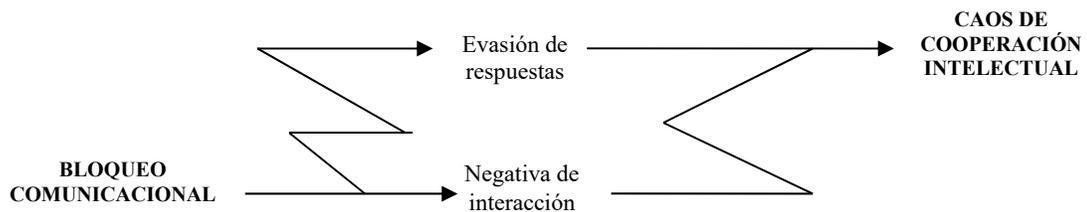


Esquema 8.- Andamio: Necesidad de cambios educativos (Profesor de cuarto y tercer año)



Esquema 9.- Andamio: Migración de ideas (Informante: Secretaria y Representante)

Teorización Registro de Campo



Esquema 10.- Andamio: Bloqueo comunicacional (Informante: Investigador)

Esta invención esquemática describe el anuncio de los hechos categóricos de la siguiente manera:

De la información entrevista:

Evaluación del tema y uso del lenguaje: constituyendo las fallas para el progreso del avance intelectual.

Estructura curricular e interés educativo: una relación del ambiente, respuestas y exigencias producto de la incompatibilidad cognitiva.

Actividad docente: autoconcepto, arrogancia y temor que generan el bloqueo cognitivo en el estudiante.

Perspectiva de cambio y presencia de incertidumbre: proporcionalidad de deficiencia en el rendimiento estudiantil.

Sensibilidad humana: ilustración a la complejidad que el individuo faculta en su identidad cognitiva.

Conducción de contenidos: basado en las debilidades y la monotonía; resultando, la apertura a los nuevos procesos de aprendizajes.

De la información hoja de pensar:

Influencia afectiva: interacción espiritual y orden de la menara de pensar; incentivando el progreso intelectual.

Necesidad de cambios educativos: reformular el pensamiento en la identidad profesional para la reestructuración.

Migración de ideas: influencia en la interacción de la generación de ideas captadas en el ambiente diverso para el sentido de humanización.

De la información registro de campo:

Bloqueo comunicacional: evasión de respuesta y la negativa de interacción que presenta el sujeto; resultando el caos en la cooperación intelectual.

Una confluencia teórica que manifiesta el contenido visible de los rasgos que marcan o afloran en estos significativos sujetos, el bloqueo o la generación de ideas para el atraso o crecimiento intelectual, y que el desaprender como propósito del estudio, refleja estas expresiones.

CAPITULO V

EIDÉTICA DESAPRENDER

Prótasis de Elementos que establecen la Relación entre el Desaprender y la Complejidad en Educación para la Evolución Intelectual del Individuo hacia la Humanización.

A través del despliegue de ideas en vías del proceso desaprender, adaptado a comprender la actualidad educativa, se procura contribuir a la humanización humana, dado los resultados insuficientes de los alti-bajos hasta ahora ofrecidos en este contexto. A tal efecto, una acción visible en afiliación, verdaderamente con lo bio-psico-senso-cultu-espiritual. Unidad literaria expresada en el individuo, a través de su vivaz, inquietud y energía corporal. Una actitud psíquica para comprender sus actuaciones; sensaciones en sus diferentes actos de transcendencia de vida; cultivo en conjunto de las cualidades literarias, artísticas y científicas en manifestación de sus épocas sociales; y, espiritualmente, relacionando los sentimientos en percepción de sus caracteres. Una implicación de poco o mucho en la relación de cada elemento que constituye la dimensión construida en este estudio.

Por ello, su explicación desde la complejidad, se encuentra en la mismidad natural. Ambientes establecidos para la educación; facilitando, visualizar el comportamiento del individuo ante su conciencia de coherencia intelectual. Platón en La República (1972), expone que la conciencia consiste en el diálogo que el individuo internamente ejerce del alma consigo mismo. Ideas que denotan, valerse del lenguaje en definición del pensamiento, por existencia de la actitud comunicativa interrogar-responder. Modos de expresión para alcanzar un entendimiento dialéctico más apropiado a las realidades devenidas en la naturaleza humana.

La causa educativa en recorrido histórico, demuestra que no sucede por el capricho individual ni colectivo; es un ente de interacción natural presente en cada espacio y tiempo del campo viviente, solo que, ha de tener propensión para involucrarse y ser elemento partícipe de esta acción. Contexto que ejerce sus funciones a medida que el sujeto desaprende los elementos de la cosa educativa, en red de la complejidad y camino a la humanización. Por lo tanto, el inadecuado comportamiento de la educación, que han confrontado las sociedades humanas en el transcurrir de su existencia, permite que el surgimiento de nuevas ideas sea la alternativa para mejorar dicho proceder.

En estas condiciones Morín en La Cabeza bien Puesta describe, que las mentes jóvenes desvirtúan sus aptitudes naturales; contextualizando los conocimientos e integrándolos a las agrupaciones que pertenecen. Una pertenencia que conlleva a permanecer descubriendo interrogantes intelectuales como: ¿En Educación, se aprende o se desaprende? Es la transcendencia y el andamio de la conciencia perteneciente a la idea educación, la que permite este desarrollo en orientación a distintas direcciones. Por lo tanto, una manera de apreciar la causa investigativa, es reflejar experiencias de los involucrados, en inspiración del escenario cotidiano.

Fundamentalmente describir la experiencia del investigador un día de clase año escolar 2008 – 2009, da comprensión a las inquietudes reveladas por el proceso desaprender a diario en la institución educativa. A su llegada, observa en el pizarrón el dibujo de una pareja en acto sexual. Al voltear, percibe a cinco o seis estudiantes en posición de asombro con las manos en la boca y ojos brillantes de emoción; mientras que los demás se encontraban en seriedad silenciosa. La clase que se pretendía compartir era de matemática, y ¡así fue!, de matemática; sólo, que no se desarrolló como estaba prevista. Dada esta situación, surge una interacción dialógica donde una estudiante interviene, diciendo:

_ ¡Profesor! ¿Y no va decir nada con todo lo que tiene ahí en el pizarrón?

Éste le responde:

_ Eso, muestra dos individuos haciendo sexo. Justo lo que se necesita para iniciar la clase de hoy. ¡Muchísimas gracias al de la idea! Sinceramente lo felicito. A través de esta figura, como cualquier otra de diferente característica; al analizar su función, se determinan formulaciones que conllevan a expresar el resultado de su dinámica. Por ejemplo, en función de la matemática, se puede crear la expresión $X = 2+Y$; una herramienta útil para el cálculo de origen y crecimiento social; en este caso de la naturaleza humana, donde “X” representa el ser engendrado por consecuencia de la interacción sexual mujer/hombre; el 2, la constante de los dos individuos en acción e “Y”, el producto de la acción hombre/mujer. Es decir, el número de individuos que pudieran engendrarse sólo en un embarazo. Si una mujer es embarazada de dos niños y nacen con normalidad, el valor de “Y” es dos, por lo que al sustituir en la expresión, quedaría $X = 2 + 2$, lo que generaría una población humana de una pareja $X = 4$, hacia una población total de sumatoria enésima X_n .

_ Además, puede interpretarse como el género de individuos que van conformando la sociedad en dinámica de dos seres; donde sus expresiones en función del acto sexual, se identifican con el desarrollo del contenido curricular inmerso en este sistema educativo. En física, solo del “movimiento” pudieran desarrollarse los componentes que tienen que ver con la asignatura; como es la acción entre dos cuerpos; entre ello, las leyes de Newton por nombrar alguna. Para biología, al explicar el producto de esta acción sexual se entra en contenido de la asignatura como tema, “La vida”. Con la composición atómica estructural del cuerpo humano se estaría abordando lo relacionado al área de aprendizaje Química. El individuo a través del desarrollo de una acción, desprende contenido líquido de su organismo, “sudor”, tal como ocurre al ejecutar ejercicios contemplados en la asignatura Educación Física; reflejando que la figura plasmada en el pizarrón, en efecto de la acción real, forma parte de una función físico/deportiva.

Por segundos, el silencio se apodera del escenario acompañado de expresiones gestuales emotivas por la forma cómo se está abordando el tema y la analéctica del docente prosigue a través de sus actos de habla, expresando:

_ Lo expuesto es un efecto que ha permanecido en el tiempo desde el momento que la naturaleza hace que el humano aparezca en el mundo. Un trato de contenido que aplica para el área de Historia y Sociología, por la apreciación que revela del pasado y el presente en la interacción del individuo humano y los demás. Del vínculo sentimental hombre/mujer, se desarrolla una interacción de fuerzas intelectivas con finalidad atractiva del enamoramiento entre ambos sujetos y la relación familiar, pasando a un comportamiento social común. Una exploración del talado psicológico emanado del lenguaje que activa este participante social involucrado en educación. Con la aplicación a escalas de medidas, las líneas trazadas por el estudiante para expresar la figura en el pizarrón, abordan la estructura del Dibujo Técnico. Esquema representativo del objeto que nos circunda como contenido curricular ofrecido en la actual institución educativa.

- Como pueden darse cuenta, la aplicación de las operaciones matemáticas y todo este entrelazado de asignaturas, permite al individuo su organización de vida, en trabajo emprendido desde las actitudes comunicativas correspondientes a elementos literarios, traducibles a diferentes idiomas; dando cumplimiento a la parte relacionada con los actos del habla en distintas lenguas. En este país, Castellano y Literatura.

En ese momento participa una estudiante con rasgos característicos de haber dibujado la figura en el pizarrón; expresando:

- ¡Profesor! ¿Por qué no inventan algo para que todas las clases sean así; para uno aprender de aquí y de allá en todas las materias y así se aprende más, como lo acabamos de hacer en esta clase de hoy?

En la acción, se cubrió el tiempo indicado para interactuar en la actividad de clase, al parecer de resultado productivo para todos. Pues, se logró desviar la actividad rutinaria o del profesor de papel, con mejor aprovechamiento, sin caer en el ambiente de aburrimiento tradicional y de asombro que constantemente ocurre ante situaciones semejantes. Una vez culminada la actividad, surgió el descifre de lo ocurrido en ese momento de clase; concluyendo que lo sucedido no es aprender; pero, sí un acontecimiento proveniente de él. Manifestación de ideas desafiantes donde resaltó la expresión ¡esto es desaprender!, por la atención que el proceso hace para el surgimiento de las ideas; desplazando el sometimiento programático que puede hacer su protagonismo en el sector educativo, sin descuidar además el pragmatismo en el que pudiera caer el individuo componente del profesorado. Según el investigador estos planteamientos abren la expansión al conocimiento, liberando los vicios circulares de obstaculización al entendimiento humano, presentes en el copartícipe de la educación.

De allí, la identificación progresiva de la estructura del desaprender, donde se presentan muchas caras de la acción educativa, en las cuales resalta el prejuicio sobre el mal entendimiento del individuo. Sin embargo, en este abordaje, la inclinación es ilustrada con la denotación del papel que debería desarrollar el educador; resaltando el revertir en la mayoría de los casos, al educador de papel. Un educador, que no procede así porque quiere, sino por el marcado archivo programático y la falta de un proceso de identificación estructural de los elementos educativos y el desaprender, de manera tal, que se desprenda de ese contenido de guías educativas; fomentando la creatividad en razón de su propia inspiración, en correspondencia del rol que tiene para sí y hacia los demás. En un docente original.

El desaprender, crea bases de soporte teórico, para que el pliego normativo en vías del entendimiento, tenga cabida en ámbito de la sociedad humana; así como percibir el buen entendimiento y el encauzar de reflexión, planteado bajo el perfil de Derrida en su apunte de deconstrucción de las ideas, la ampliación del entendimiento con

visión compleja en vías del futuro de la humanidad presentada por Morín, la crítica del entendimiento humano de Heidegger, sobre la significación de pensar y las iniciativas para deseducar que prospecta Chomsky. Ideas que fueron fundamentando la identificación de este estudio en expresión del comportamiento educativo que requiere la humanidad para su humanización. Además, hacen pensar al investigador, que el individuo humano desde su origen y de cultura en cultura, ha demostrado que su capacidad de pensamiento es sólo la expansión de ideas que no han estado centradas en la prudencia de un desafío con sensibilidad de humanización y que el desaprender, fomenta.

Asimismo, hace ver que en el proceso para la reestructuración de la educación, es carencia masiva la idea de muchos pensadores sobre la creatividad humana. Por consiguiente, el desarrollo de contenidos académicos debería tratarse como abordaje significativo. Por ejemplo, un proceso que inicie conociendo y analizando la historia de la nación donde se es oriundo, su impulso político/socio/económico/literal/artístico y un poco de mundo vivido y del que se vive. Una inquietud que invita explorar el andamiaje de la educación, con basamento en el desaprender para avanzar en la humanización del individuo y desde esta génesis manifestar su amplio escenario de convivencia; donde su expresión toque la sensibilidad del partícipe educativo en toda connotación de sus rasgos personales. Exploración realizada quizás, con la fuerza de intelectuales inspirados en el despertar cognitivo, considerados por la parte entendida de humanidad, que puede extraerse de sus ideas; encontrándose en este llamado a los teorizantes:

Sócrates en el 469 a. C sin copia exacta de su discurso, al señalar, que existe un solo bien, el conocimiento y la ignorancia como un solo mal. Significado que advierte cómo el ser está apto para el progreso de su entendimiento y que en el momento de considerar ese avance, la ignorancia se encuentre como la fuerza de inicio hacia otras experiencias que alumbran ese camino. Punto, donde posiblemente, el filósofo se atrevió a decir “solo sé que no sé nada” y temática conceptual para organizar la

aprehensión cognitiva. La distinción de Platón, cuando alerta que deben evitarse dos excesos al educar la juventud: la severidad y la dulzura. Expresiones visualizadas desde el desaprender que sensibilizan al tratante de estos espacios, prever el desmán de severidad; contenido de maltrato y generadora de los andamios que aleja las posibilidades de motivo a estos cooperadores de la educación. Mientras algo contrario pasa con el exceso de la dulzura, donde en vez de alejarse, estrecha sus relaciones ambientales; desproporcionando el proceso y convirtiéndolo en un extremo quizás, hasta más intenso que un paternalismo educativo.

Pitágoras, al considerar, el uno es el ser increado hecho de armonía, el fuego viril, el espíritu que se mueve por sí mismo, el indivisible, el no manifiesto. Pensamiento creador que presenta los mundos efímeros. Este efímero, enfocado como respuesta al inútil proceso educativo que embarga al educando, sin la adhesión del desaprender, donde cada instante de tiempo se debe a la fortaleza de su movimiento intelectual; demostrando así, que en este proceso no se encuentra un intelecto estacionario. El ponderar de Descartes, con sus expresiones reflejadas en la primera verdad de El Cogito: si el sujeto duda, es que piensa, y, si piensa, es que existe, “pienso, luego existo”. Existencia que sería para el individuo educando, su permanente búsqueda a medida que suma en el entendimiento como fundamento de desaprender la naturaleza de “saber”; reflejándose en lo que Aristóteles cree del ser, que es único; pero que manifiesta de diez maneras diferentes denominadas categorías: la primera es la sustancia, categoría fundamental, y las nueve restantes (cantidad, cualidad, relación, lugar, tiempo, situación, posesión, acción y pasión), son accidentes o modificaciones que se predicán de la sustancia. Una visión que precisa el desaprender al navegar en la complejidad del humano para su sensación sustancial.

Kant, al expresar en su obra *Crítica de la Razón Pura*, que el conocimiento formula juicios y los conecta con otros; formando razonamientos. Un individuo al obtener un conocimiento, hace que su relación con los demás sea constante, dado que al desaprender, el origen del juicio del individuo converge con otras ideas. Por lo que

el uno, no puede crear conocimiento sin el conjunto de la cosa y por tanto, tampoco encaminarse hacia la humanización, donde el discernir de las ideas no tiene receso. Reflejar la atención humana que expresa el desaprender, se percibe en sentido razonable de Santo Tomás de Aquino, para quien la razón natural impone en “hacer el bien y evitar el mal”. Un mal que se denota en el individuo educando, desde el proceso desaprender, como la falta de entendimiento y comprensión en las diferentes expresiones comunicativas que en él pueden generarse, y un bien cuando todo lo antes expuesto, es erradicado de dichas expresiones y éste, encaminado en rieles de una calidad educativa presta al crecimiento del “ser” para el ser. Vivencias como la llegada/salida, asistencia/inasistencia en interacción educativa para el desaprender, son de significado relevante. Su consideración es unidimensional sensitiva, porque hasta en sueño se indaga respecto al quehacer educativo para la humanización; es decir; no hay un estado de tiempo del viviente-mortal desligado a este desenlace.

Parménides, en sus dos existencias de pensar de acuerdo a la metafísica, el ser es y el no-ser no es. El desaprender como medio indagador, está en búsqueda constante del ser que es, mientras que en el no-ser que no es, es el agente hurgador en este proceso al permitir en el individuo, su avance intelectual hacia la humanización visualizada a través de la educación, que de forma permanente reclama éste, su evolución. Una forma de aliarse a la expresión de Parménides, desaprendiendo, es estar involucrado en la palabra con el otro “el ser es” y el no ser, que no es, es situar en la tendencia perceptual que capacita el individuo. Podría decirse que allí es donde el ser es, por encontrarse en ello la desterritorialización de sus ideas.

El sentido humano de San Agustín al sostener, “las verdades universales y necesarias no se deben al entendimiento humano que no es necesario ni universal, sino a la verdad suma, a Dios”. ¡Cuidado si la llegada del desaprender encuentre una llegada en entendimiento de la idea del gran poder divino, Dios!. Esto representa que se está en camino de la humanización, por la consciencia que puede presentar el ser en sus distintas manifestaciones a lo natural en vías donde expone también “comienza

haciendo lo que es necesario, después lo que es posible y de repente estarás haciendo lo imposible”. Una evidencia de desaprender, pensar, hacer conocimiento visible e indagar en fortalecimiento del encuentro del venidero entendimiento, donde cada espacio de creerse sabio es sólo el inicio de la nada hacia el propio conocimiento.

Niccoló Machiavelli, en 1527 donde hace ver sobre la existencia del individuo, que éste lo sabe todo, pero que no sabe más de eso. Un significado de que las líneas expansivas de la manifestación del educado no tienen llegada en el desaprender, no existe el lleno de sabiduría. Al pensar que esto ocurre, se está plenamente en vacío de acción cognitiva. De la misma forma puede interpretarse a Leonardo Da Vinci cuando considera que si se realiza una obra y satisface el juicio, es una triste señal para ello. Interpretándose, que el producto intelectual está en un continuo crecimiento y como consecuencia, el desenvolvimiento del individuo puede engrandecerse en función de comprender con firmeza cada acto que lleva a cabo.

Miguel Ángel en Roma - Italia, autor de conocidas obras que dan relieve en la historia a las miradas de monumentos esculturales donde resaltan sus pinceladas. Obras que, específicamente en educación media, son tratados a nivel mundial en contenidos de ciertas asignaturas académicas. Una expresión de cómo él, a través de un conocimiento táctil o visible entra en acción y atrapa un permanente juicio; es preguntarse ¿Cuántas obras han surgido después de las de Miguel Ángel? Al desaprender, la respuesta se obtiene del interrogante ¿Cuántas obras más podrán surgir a partir de hoy, no semejantes, sino, otras con diferente sentido pero que vienen por este referente? Una evidente relación del desaprender y la complejidad en correspondencia del uno con aquellos, encontrados en actos de la educación.

De acuerdo a este enfoque de manifestaciones, el contexto del desaprender es la llama permanente del entendimiento, congruente a las enseñanzas que mostró Jesús de Nazaret en sus encuentros de humanización en el mundo. Casi en totalidad, por todos conocidas como la eficacia de calidad educativa. En este sentido, expresiones

de Teilhard De Chardin invitan a reflexionar sobre la actuación del ser humano; expresando, que una vez éste haya identificado que su acción principal en la interacción intelectual, es unificar la manera de pensar y conquistar en función de comprender para dominar aun más las energías del entorno, no conseguirá peligro de enfrentar límite externo a su proceso de desarrollo. Estas ideas, han estado bajo la caracterización de la complejidad cognitiva, que para la época no había sido definida como tal, aunque se extendían en este sintagma.

Es con la exploración del pensamiento de Morín que quedó más clara esta descripción; comprendiendo que el hombre se encuentra apto para el enriquecimiento intelectual hacia un ser del “ser”. Hurgar en el oleaje del desaprender, se navega el andamiaje intelectual de saberes para “saber”. Referente para el avance de los hacedores de la educación, en vías del camino intelectual; resaltando la urgencia de organizar los pensamientos y hacer los vínculos que requieren las inquietudes de grupos interesados en esta acción. Corbera (op.cit) comprende que el desaprender es el proceso que puede convertir al adulto emocional en un individuo más consciente de lo que se es y que la capacidad que tiene para cambiar, así lo demuestran. De la misma manera, ilustra una panorámica donde se puede anunciar el trato de la educación del humano a humano; sensibilizando tales efectos, dado que el individuo en emanación del desaprender, se encuentra alerta de las ideas que prosperan hacia la humanización.

De esta forma, los componentes de la humanidad pareciera que han tratado de amalgamar desde su origen, una cultura educativa hacia la humanización; pero, el encuentro con fuertes murallas, han dificultado estas intenciones. Demostraciones de esta naturaleza, son las permanentes luchas de poder que presentan innumerables grupos de poblaciones humanas por su divergencia en la forma de pensar; resaltando a tal efecto, las religiosas, raciales, étnicas, culturales, económicas, políticas, en fin de otras; las cuales cesarán sus enfrentamientos, quizás con la extinción de la especie humana o la atención y práctica de un proceso educativo en tapiz del desaprender.

Un referente a ello, es la gestión humana “educación” que desde la era medieval ha venido surtiendo efectos de sensibilidad en la población, sin un sentido eficaz. Santo Tomás de Aquino en Martínez (2004) vira al respecto, afirmando que “la educación es, en cierta medida ayudar a ser” (p.85); lo que hace surgir el interrogante, ¿Desde cuándo se está ayudando a ser? Estas afirmaciones fundamentan la exactitud del hombre en no tener idea desde cuando está y hacia dónde va su relación en la educación; perdiendo el camino de la práctica educativa en el papel que ha venido desempeñando esta acción en función de la humanización. En Venezuela, hechos de esta naturaleza se perciben a cada instante, manifestados por los componentes que representan la institución educativa. Por ello, el ser juega su destino, como fuente de proyección del germen de sabiduría en el hombre de buena intención hacia los otros; hurgando en brechas de entendimiento íntegras, en función del crecimiento humano.

Extensión que hizo aflorar un pensamiento orientado en el desaprender, como fenómeno de permanente entendimiento y comprensión de la complejidad para el saber. Así que, el estudiante de educación primaria, media y superior formado en consideraciones del desaprender, estará en capacidad de discernir por medio de su intelecto, la comprensión de las ideas de estos pensadores en pro de la humanización humana, de manera que cuando se presente un pensamiento como el “solo sé que no sé nada”, su reflejo intelectual se ubique en ese estado de mayor fuerza para descubrir nuevos conocimientos. Estos participantes de educación, al comprender dichas ideas, estarán en condiciones más aptas para el encuentro de dichos conocimientos, en contribución de un máximo establo de vida. Compostura intelectual que hace del individuo un despliegue de sabiduría activo en organizar sus ideas como pilares preventivos a los ataques de otras cosas en desarrollo, producto de la ineficiencia intelectual.

Las diferentes expresiones del humano hablan por sí solas, como alerta, para no dejar que la ignorancia se consolide. Mirar, oler, tocar, saborear y escuchar, son

señales infinitas del languagear que manifiestan sus inquietudes. Son connotaciones que sugieren estar orientado hacia estas actitudes, de manera que no escape como herramienta de la mecánica intelectual que aflora la complejidad extendida por el desaprender como el acto de máxima expresión hacia la erudición humana. Acercamiento de esencia educativa que ha requerido la sociedad desde el estado físico/emocional del individuo y que proviene de una progresiva observación, desde el escenario socio/natural inmerso en la educación.

En relación, cabe señalar que en lo político por ejemplo, se encuentran situaciones donde lo más miserable de la población, es el aplauso a un estado de mando, producto de la ignorada organización educativa. Caso característico, la debacle de esta acción presente en el estado venezolano, donde un sistema incitado por un pensamiento enmascarado llamado Socialismo, es frustración del desarrollo social equitativo a las exigencias de la población y con surcos pronunciados en oscurecer la humanización educativa. Ideas bajo un condicionamiento de esperanza en el progreso que hasta ahora no ha ocurrido, en los casi veinte años de estadía de sus interlocutores. Son huellas que reflejan cómo la educación sin la inmersión de un proceso que afiance la formación de operaciones mentales, proporciona estados institucionales forajidos.

Acotaciones para razonar en la historia de la acción humana, no en forma de comparar, sino, para reflexionar sobre, si el avance del hombre, fue abandonar la idea de los primitivos de compartir una manzana, una banana o cualquier otro alimento, o, es el de compartir en la actualidad, ráfagas de municiones explosivas desde un arma de fuego, con intención de eliminarse entre ellos. Estos actos de comprender tal naturaleza, son acciones en complejidad del entendimiento y responsabilidad de la educación; es decir, toda acción humana es de implicación educativa por la facultad y fortaleza intelectual que ésta presenta para revertir las acciones de peligro o de mala intención hacia la seguridad de un sano convivir. Aspectos como los que presenta actualmente la pragmática situación económico/social venezolana, son reflejo de ello.

En correspondencia, las andanzas del desaprender, al indagar las actuaciones humanas en todo contexto, promulga la sensibilidad disponible para la humanización. Un sano de convivencia necesario en las comunidades humanas que abre caminos de estabilidad en cualquier ambiente de interacción social. Reflexión que hace surgir el interrogante ¿Cómo se procede en la educación para erradicar con sus funciones, la debacle política que por ende, es manifestación de la esfera cognitiva del individuo? El estado no debería meter la mano, sino, darle la mano a la educación ¿Qué significa esto?

Diversas son las organizaciones en el mundo, encargadas del comportamiento educativo, desde su aspecto fenomenológico. Efecto evidenciado por la preocupación de la UNESCO en llevar una educación de calidad al mundo, cuando expone en uno de sus mensajes principales del informe anual, que los poderes públicos centrales deben conceder la mayor libertad a las escuelas; disponiendo de recursos adecuados para la definición clara de sus funciones y responsabilidades. En razón de esto, la intervención del estado debería prever la capacidad del personal en términos de los aspectos de desaprender; destacando que su exploración cerebral se centre en hacer fluir las ideas de quienes participan en educación y las organicen en función de la humanización a efecto de lo socio/físico/psíquico/espiritual.

Perspectivas que dieron pie a considerar situaciones catastróficas como resultado de las manifestaciones sociales de la humanidad, y hacerlos puntos de referencia en la temática abordada, en juicio de interacciones ideológicas recíprocas. Entre ellas, el trato de confrontaciones antihumana como el holocausto de Alemania 1939, Vietnam y el lanzamiento de la bomba atómica en Hiroshima y Nagasaki, Japón 1945, las eventualidades de Afganistán y Pakistán 2005, confrontaciones en el Golfo Pérsico, en la primera década del siglo XXI y las interacciones pro humanas de líderes políticos y espirituales de la India en la década de los años 40 del siglo XX como Mahatma Gandhi, Nelson Mandela en África en la última década del siglo XX y la primera del siglo XXI, el rescate de mineros en Chile en el año 2010; por considerar

algunas acciones del hombre, que son vistas por organizaciones de comunidades como inhumanas/humanas.

Estos actos de incomprendibilidad y comprensión del hombre, condujeron a contextualizarlos, para unos, como falta de completud educativa y para los otros ya un complemento. Un sentir de la relación entre la complejidad y el desaprender, en sentido de razón entre los hombres, en vías de una educación significativa. Elemento que erradica del intelecto, complicaciones que generan acontecimientos inapropiados para el buen funcionamiento social, como es, la humanización del humano. Por tanto, retomando el caso Venezuela, en texto extraído del diario New York Time del 13 de Enero de 2018 se expone, que los gobernantes de esta nación después de veinte años en el poder, se encontraban en una tercera jornada de mesas de diálogos con representantes de diferentes partidos políticos del país y diplomáticos del mismo continente y el europeo, con la finalidad de orientar a los conductores de la nación, hacia su buen funcionamiento y evitar un conflicto bélico del que supuestamente se está amenazado.

Información ésta, suministrada por el mismo jefe del Estado venezolano y sus colaboradores, en una de las acostumbradas cadenas de radio y televisión, de fecha quince de enero de 2018 y fuente televisiva venezolana. Una acción de diálogo que trata de poner en orden las ideas en este plan de gobierno, con la intención de organizar el Estado donde se encuentran enrejados, por capricho de sus ideales errados, según la necesidad que muestra el país. Todo ello puede ser considerado, proveniente de la mala praxis gubernamental del actual jefe de gobierno; donde es aceptable decir que una de las causas principales, es el bajo nivel de educación que presenta este individuo en su zahurda curricular. Situación que reluce aspectos característicos del desaprender y que permiten considerarlo ante hechos de relevancia social, como el comportamiento del individuo en funcionalidad del Estado. Pudiera decirse entonces, que el desaprender desde la educación, es activo desafiante del

estado mental de quien asuma responsabilidades de alta magnitud institucional, sin someterla a la catástrofe.

Con respecto al caso citado, son reflejo de ello la presencia de hambre, falta de salud, inseguridad, destrucción económica, deterioro del poder adquisitivo y servicios básicos de la población, que fueron evidencias definitorias para la esquematización confluyente del desaprender. Sobre estos aspectos cabe señalar que aproximadamente el 85% de sus habitantes, hacen que esta catástrofe trascienda cada día, por el alto contenido de necesidad educativa. Hechos referenciales, fueron datos estadísticos recabados en el Liceo Antonio José Sotillo Zaraza Estado Guárico, en una de sus coordinaciones, año escolar 2017-2018; confirmando cómo la deserción escolar galopa estos estándares. Flagelo que para el año 2010 era de un cinco por ciento, mientras que para el 2018, alcanza niveles aproximadamente de sesenta por ciento; quedando demostrada, la debacle que es capaz de causar un individuo sin estudio por la intransigencia comunicativa que en él radica; como falta de toque a las puertas intelectuales emanadas por la educación.

Situación que se fundamenta en las expresiones de Bolívar según Chirinos (1981), al manifestar: “Las naciones marchan hacia el término de su grandeza con el mismo paso que camina su educación” (p.19), también, “Un hombre sin estudio es un ser incompleto” (p.17). Del mismo modo Platón en *La Creación, de la República*, le da relevancia al contexto del entendimiento, al considerar las realidades de los principios inteligibles con existencia ante de las cosas y en su separación y por las cuales son lo que son. Estas posiciones dieron respuesta al sentido esencial del desaprender, por la comprensión educativa o el entendimiento que está dentro de ella.

Dada la responsabilidad que requiere la conducción de un país y que las cosas sean como tienen que ser para su buen funcionamiento, ningún ser incompleto pudiera optar a este cargo; porque al hacerlo, por su ignorancia, el tiempo le transcurre buscando asesoramiento, y mientras eso sucede, la catástrofe social se hace presente. Por lo tanto, se considera que diluir el desaprender en el desarrollo de la

educación, asume todas estas responsabilidades decadentes; las cuales pudieran existir antes de predisponer la inyección de impurezas cognitivas de las que este proceso está pendiente ejecutar.

Entre tanto, momentos de vivencia llevan a establecer que el ambiente educativo es el escenario de características firmes para la estructura cognitiva. Allí no se pierde ningún rasgo de la manifestación a “ser”, donde la acción del día a día maneja cada uno de los pronunciamientos abordados por el individuo partícipe; atendiendo que a cada expresión se le dé el trato progresivo que merece, aceptándolas como son e hilándolas al contexto de la humanización. Además, reconociendo que las expresiones, indiferentemente su categoría de origen, son herramientas significativas para el desarrollo sano que requiere el individuo. Es así como se interpreta desde el desaprender. Por ejemplo, en la acción educativa, muchas veces, en vez de hacer el papel de docente se hace el de docente de papel.

Denotación hecha por la forma en que la persona bajo esta responsabilidad, llega nada más a cumplir con el contenido escrito en un papel, muy lejos de dar soltura a sus ideas, y mucho menos a la de los demás, como consecuencia del sometimiento a contenidos curriculares que encapsulan el entendimiento; copiando y expresando solo terminologías como: ¡Perfecto! ¡Correcto! ¡Así es! ¡Muy bien! ¡Ese es el deber ser! ¡Mejor de allí, imposible! ¡Así es que me gusta! ¡Tal como lo esperaba! ¡Tienes veinte puntos! ¡Eso es lo que quiero!, entre otros acorralamientos. Esta situación es continua y permanece, mientras el sujeto evaluado sigue frustrado en sus ideas por existir solo la satisfacción a un individuo y a un círculo programado de deseos individuales.

Posiciones que se ajustan a la interpretación del desaprender educativo desde la complejidad; en el cual, el individuo debe tener en consideración, expectativa para afrontar responsabilidades a las que pudiera estar imprevisto. Útil es, en estos planteamientos, la narrativa de anécdotas que dieron brillo a las andanzas de esta investigación. Al respecto, cabe mencionar la experiencia del investigador vivida una

tarde, al pasar por frente del aposento de la policía científica de la población, que alberga a unos quince reclusos aproximadamente. Mientras consumía un refresco en un lugar comercial ubicado muy cerca del recinto, escuchó una voz fuerte que expresaba:

_ ¡Profesor de física!, ¿cómo está?, ¡caí aquí por un error mío!; ¡gracias por darme clase, por lo menos!

Era un joven de esos que aún no han egresado de educación media; gritaba por una grieta de la pared del lugar descrito; encontrándose detenido por haber agarrado un animal de sacrificio, para comer. ¿Por qué el relato? Como es de entender, ningún acontecimiento que se encuentre en el camino de la vida, se desprende de las aristas enlazadas en el proceso desaprender; pues, tal experiencia llevó a dilucidar la presencia de una acción transformadora de pensamiento. En él, se traduce la vida al desprenderla de las empaques cerebrales en las cuales se encuentra inmerso el individuo, para hacerse de sus descubrimientos intelectuales.

Asimismo, todo el que ha tenido la oportunidad de observar desde la habitación de una vivienda o cualquier otro espacio de estadía, la entrada de un rayo de sol por una rendija, puede visualizar la intensidad con la que parte del cosmos (polvo) de acción permanente en el ambiente, ejerce su función. Allí se pueden ver infinitas partículas de interacción natural que no dejan de estar en un dinamismo continuo, un ejemplo específico de movimiento, pero en cámara lenta, de cómo el comportamiento del desaprender ejerce sus funciones invisibles por el humano, sin el elemento de mecanismos de apoyo. Nace de allí la visión esquemática en forma de tornado que se presenta en este estudio, donde su interactuar se refleja desde la teorización, en representación accionar de un rayo. No significando, que las partículas componentes del ámbito intelectual, se muevan con esta rapidez, sino un estado de lo más lento que pudiera ejercer su función inter/externamente en los espacios físico/sensorial del individuo.

De allí la consideración, que el pensamiento respecto a su movimiento, es el fenómeno que al tocar la materia humana se encarcela entre sus redes; quedando claro que al dársele libertad, éste puede recorrer el universo en milésimas de segundos en el tiempo; cosa que otro fenómeno conocido por el humano no ha podido hacer. Muestra de que el individuo orientado en los principios del desaprender, pudiera estar apto para el alcance de un entendimiento y comprensión que contribuya a una formación de disponibilidad intelectual en función de su propia humanización y de los otros.

También, en lecturas bíblicas la reflexión sobre el desaprender, se hace presente ante la interpretación de la palabra. Jesús, en andanza con sus discípulos cerca al mar, les orienta y se pregunta:

¿A qué haremos semejantes el reino de Dios, o con qué parábola lo comparamos? Es como el grano de mostaza, que cuando se siembra en la tierra, es la más pequeña de todas las semillas que hay en la tierra; pero después de sembrado, crece, y se hace mayor de todas las hortalizas, y echa grandes ramas, de tal manera que las aves del cielo puedan morar bajo su sombra. (Mateo, 13. 31-32; 13. 18-19)

Palabra de Dios que no escapa a los principios del desaprender en aras de la educación. Puede ser considerado desaprender en la educación de Jesús, como el único hombre que pasa por el mundo terrenal capaz de llegar a las cordilleras del entendimiento; demostrando que en alas de interacción intelectual, el hombre está en condición de explorar su naturaleza cognitiva en este mundo y en cualquier otra presencia universal. En capítulos que anteceden, se expuso que este término “educación”, no existía para la época, y por consiguiente, tampoco “desaprender”; pero sí, de acuerdo a las escrituras divinas abordadas por los libros de la Biblia. Jesús en extensión de sabiduría, es el mejor ejemplo que el individuo requiere actualmente, en vías de desaprender sus ideas. Todo esto fue indicando en hechos presentes, que la educación debería ser el pan nuestro de cada día, en función de avanzar para descubrir conocimientos que florezcan en la humanización, en constante actividad, como las partículas iluminadas por el rayo solar, penetrante en las rendijas.

De manera que el ente humano, está sujeto constantemente a la relación que existe entre la educación, la complejidad y el desaprender. Interacción a nivel de todo comportamiento del individuo como resultado de la acción de sus cinco y más sentidos; permitiendo resaltar que éste, no sólo habla, escucha sonidos y voces, percibe olores, sujeta y siente objetos con sus facultades de agarre y tacto, mira y ve imágenes, como capacidades de expresarse. También, expulsa lágrimas de alegría y dolor, suda por miedo y coraje, enfriando y acalorando su cuerpo. Todas estas manifestaciones corporales pueden ser en uso de fortaleza, debilidad o de alguna enfermedad por nombrar algo, de lo que se pudiera querer expresar. Apreciaciones que escaso número de individuos tienen la preparación educativa para captarlas, proyectarlas en situación razonable y demostrar que mediante un proceso reflexivo se pudiera coordinar la construcción de pensamiento.

De la parábola, en palabras de Jesús e ideas extraídas de pensadores consultados en el recorrido de este asunto, se dedujo, que el individuo debe estar formado por una integridad funcional inmersa desde la complejidad, como entendimiento de la educación en amplio desarrollo de la humanización humana. Además, como fortaleza que ofrece el desaprender en el acontecer diario para la razón de vida del individuo en sociedad. En este sentido, no puede pasar inadvertido como complemento inacabado de este andamiaje, el plano de fuerza visible que ha venido haciendo, hace y tendrá que hacer el enlace tecnodigital. ¿Cómo es esto? El viraje que describe el desaprender en la educación deja ver, que el humano en su pasantía por el mundo, jamás ha estado desenlazado de esta acción.

Censores Digitales relacionados con el desaprender y la complejidad en la Educación para la Humanización.

Una prospección del hombre sobre su transformación, es la acción de vincular que éste ha desarrollado con la tecnología, en función de abrir brechas de gestión y entendimiento como elemento de relación del desaprender y la complejidad

conjugados con la educación. Virtud de abrir vías para organizar el producto cognitivo instaurado desde su origen hasta el estado actual. Teilhard de Chardin, lo anuncia en la trama del universo según su antropología, donde expone al ser humano como la tercera cara de la materia. Posición que ilustra, el tránsito de su evolución. Expone la práctica tecnodigital, sin darse cuenta que lo ha venido haciendo. Significación resaltada por Rengifo (2017) en su artículo Desaprender Complejo Tecnodigital en Educación, al escribir “el individuo humano ha emprendido sus facultades y potencialidades físico cognitivas, al mismo tiempo de darse cuenta que podía empuñar un objeto en su mano y lanzarlo” (p.57).

Por consiguiente, se interpreta que la manipulación de objetos refleja la presencia de lo digital ante diversas situaciones enfrentadas por el individuo; lo “digital” como lo perteneciente a los dedos. No obstante, al sujeto realizar un trabajo en movilización de las manos, permite formular expresiones operantes del campo físico/matemático, como es, la ecuación formulada para el cálculo del espacio recorrido por un objeto lanzado y expresada simbólicamente por: $E = V \times T$. En descriptiva, espacio (E), velocidad (V), tiempo (T) y (x) el signo de multiplicación, de donde surge la relación binaria (0,1); representando dos elementos de la organización numérica infinita, de las cuales pudieran surgir ilimitadas codificaciones e innumerables combinaciones expuestas de miembro a miembro en expresión tecnodigital.

Lo que significa, con respecto a la codificación de números, identificar el bit, que de acuerdo a los emprendedores tecnodigitales, es la unidad mínima de información no ambigua; es cualquier elemento de dos valores claramente diferenciados: 1/0, si/no, blanco/negro, encendido/apagado, on/off. De donde proviene precisamente la palabra digital, de dos estados; una representación de cualquier tipo de dato para transferir información por medios gráfico, audio, video, fotografía, entre otros o por las magnitudes físicas dígitos/binarios de configuración en tecnología, información y comunicación. Práctica tecnodigital que ha asumido el humano desde su germen evolutivo, sin la disponibilidad disciplinaria en función de las exigencias educativas

requeridas para tal fin, y que existe, porque no existe un ente humano en oficios de la educación, que no esté en manipulación de algunos de estos objetos.

Es así como se considera que el desaprender asume esta apertura al entendimiento de la educación con eficacia y no en desorden de contexto físico-intelecto-educativo. Idea que es vinculada con el planteamiento de Infante (2012), al expresar: “las contingencias educativas han aflorado espacios para la incorporación sistémica del constructivismo, con características nacientes naturales cognitivas y éste del sujeto cognitivo, quien a su vez, representa un reactivo de asuntos epistemológicos de su desarrollo y evolución” (p.86). Lo que destaca una visión del desaprender con prisma tecnodigital en educación, por la sistematización de ideas que pudieran influir en el proceso de humanización. Ideas que se apropiaron en contexto, para un despliegue expositivo en la importancia tecnodigital del desaprender; fuente disipadora de perturbaciones que no permiten la fluidez de un crecimiento intelectual acorde con el desarrollo de lo otro natural.

El individuo desaprende tecnodigitalmente al darse cuenta que el plano de la educación es incompleto en sentido inter-lectural de su humanización. Un incompleto de muro cognitivo que se encuentra por la limitada capacidad del humano de discernir ideas, sobre las herramientas objetivas que ayudan a comprender su estado vivencial. Obstáculos derribables con una captación de conocimiento, donde la manipulación de máquinas de red tecnodigital sea en dirección al activismo deseable, en el proceso desaprender del hombre en el quehacer de su humanización; dado que nace con esta especialidad; pero, que no ha sido canalizada respectivamente en los enlaces de la educación, como lo ofrece el proceso de desaprender. Proceso científico experiencial precavido en expandir su acción y depurar tinieblas mentales que atrasan la calidad de vida en la naturaleza humana.

Desde esta percepción se denota, que el andamiaje tecnodigital ha sido un centro permanente en la dinámica del ser humano; sin embargo, parece no haberse nutrido

de su interactuar, con la fortaleza que requiere. De esto se infiere, sobre la propiedad que tiene el ser humano para abrir el entendimiento y avanzar al nivel cognitivo acorde con la realidad de mejoría que amerita la educación; rompiendo así con la inmersión capsular proporcionada por el mal empleo de los contenidos del hardware y software, lo cual corta el emprendimiento sobre intelecto/humanización que requiere el individuo para fortalecer la extensión de entendimiento.

Naturaleza, donde la percepción de progreso cognitivo por manualización de estas máquinas digitales en la interactividad educativa, es la deseada. Este derivado multidimensional debería estar a un nivel organizativo de promover la aprehensión de conocimiento según las potencialidades de convergencia de los cinco o más sentidos que tecnodigitalizan el individuo en sus técnicas comunicacionales: mail, twitter, facebook, instagram extendido al aparato telefónico que es un exhaustivo manual diario. Entonces, no es bárbaro decir: para que el individuo esté vivo necesita la tecnología, solo que debe existir una manera de entender esto, y mediante el desaprender puede flexibilizarse la mente humana al respecto; de tal manera que no se continúe en el enfrascamiento mental que hace el individuo, como el de estar metido en cuerpo y alma en una máquina receptora y propagadora de estas redes; una experiencia que ignora el aprovechamiento laborable de sus funciones con relación a la humanización.

Un llamado de atención al respecto, lo representa la posición enfática de Prensky (2010), en cuanto a la adopción de dos grupos de usuarios tecnodigitales; los nativos digitales expresados en pliegos de juegos ordenados en bloques contenidos en las redes facebook, twitter, messenger, skiper; y los inmigrantes digitales, que aprenden adaptándose cada uno a su ritmo, entorno y ambiente; andando en función de los nativos digitales, acogidos a herramientas de carácter investigativo como: medeley, scispace, methodspace, academici; una forma de alertar de lo que va aconteciendo en contexto de la educación y no quedar vacío de las nuevas manifestaciones. Estos son

aspectos que el desaprender no omite, de tal manera que sus involucrados no pierdan interés del espectro educativo en el campo tecnodigital.

Ideas que operan desde la capacidad mínima de almacenamiento (bits), hasta la capacidad máxima (geopbyte) de información en estos escenarios; siendo espacios tecnodigitales limitados en la extensión subjetiva del ser humano. De ellos, el desaprender hace el enlace al vivaz de la mente humana; englobando el conjunto de ideas que el individuo es capaz de generar a través del comportamiento en educación, como parte del mundo tecnodigital al que se expone constantemente, convirtiéndose en parte de su mundo. El recorrido de este estudio, fue llevando al prospecto de que el ser humano tiene aproximaciones y distanciamiento en el tiempo y espacio, por las habilidades y destrezas para afrontar necesidades.

Puede decirse entonces, que el intelecto humano, como potencial reflexivo, es pilar fundamental del desaprender para establecer la relación complejidad, educación, y tecnología en extensión de la humanización. En este orden de ideas, se puntualizó de Teilhard de Chardin (op.cit), el pronunciamiento donde hace ver que hace unos doce mil años, la mujer recogía semillas para su reproducción y alimentación, desde la era del homo-hábilis y tránsito por la homo-erectus y la homo-sapiens. Esto muestra indicios de las nutridas manifestaciones tecnodigitales en las que ha permanecido el individuo a través del tiempo; convirtiéndose así, en un originario tecnodigital de tramo en tramo en la vida, como imagen de la humanización y proyectada en toda actividad, sin dejar a un lado su bienestar.

Detenerse en el tiempo/espacio e imaginarse que un cuerpo aparece y se mantiene sin la acción de ningún otro agente natural, ¿tendría la mente humana, creatividad en ese escenario?. Esto da fuente para pensar y comprender, que el hombre o humano, hace o interactúa por referente natural; generando un nuevo enfoque tecnodigital para reestructuración de las nuevas realidades. Por lo tanto, es notorio que un estudiante en sus vivencias, cada vez debería asumir realidades nuevas en sincronización funcional

de lo tecnodigital/desaprender/educación, para la actualización de vida y con mayor proyección a desplazar los obstáculos presentes en el devenir del ser humano; ya, en sentido de la humanización.

Lozanía del Individuo en la Relación del Desaprender y Complejidad en Educación

El stop de lo expuesto, concierne en las funciones ejercidas por el desaprender, en pro de la mejora intelectual. Ante ello, el referente estado deprimido presente en la práctica de salubridad desvirtuado de la referida importancia que amerita, al parecer, asunto que toma mayor relevancia en este desbordaje de ideas. Modo que invita a deducir, que para realizar eventos educativos de esta naturaleza, es necesario estar en un estado de salud estable. Es decir; ningún ser humano puede estar en condiciones de emprender actos educativos teniendo un cuerpo enfermo. Causantes que pueden arraigarse no por un estado gripal o las enfermedades comunes; hay una enfermedad que arropa en todos los sentidos al buen funcionamiento del organismo.

Enfermedad conocida, en unos grupos y captada a través de vivencias, como la hambruna. Se dice esto, porque la mayor parte de las comunidades han enfrentado este estado físico/emocional y se ha demostrado que en condiciones de desnutrición falta todo; por lo que se deja de hacer todo. ¿Qué significa? Que los organismos en competencia del factor económico/educativo, según lo observado en la institución educativa venezolana y otros puntos circundantes a la región, deben atender este flagelo con el aporte de los rubros correspondientes y luego pensar en la academia. Tanto el docente como el discente mal alimentados, pierden el motivo de orientación y captación de conocimientos aún con sus mejores potencialidades, por la invalidez senso/motora; resultado de la desnutrida alimentación. Al desaprender, se desarrollan las habilidades de progreso educativo que permiten enfrentar simultáneamente, dichas situaciones.

Estas inquietudes sobre satisfacción alimentaria forman parte de las ramificaciones extendidas en el contexto educativo. Son aspectos que de alguna manera se vinculan con los incentivos ofrecidos a los facilitadores en este medio, con desvío de atención de las entidades gubernamentales, principalmente en las programaciones que incentivan la base alimentaria de estos grupos. Al individuo desaprender, puede visualizar este tipo de manifestaciones, debido a la interacción eficaz y sin miedo de promulgar desde cualquier ente, esta necesidad. Características precisables en Venezuela, donde la decadencia de estilos educativos favorables y de calidad son realidades presentes. Sus registros informativos son demostrables desde cualquier base periodística; tanto hemerotecas como bibliotecas de origen físico y actualmente electrónicas, dan fe de estas situaciones. Las primeras cubren y explican este fenómeno desde sus tiempos remotos y las segundas lo hacen desde años más recientes. En la actualidad, otras latitudes del mundo, proyectan lo contrario, donde el cultivo de la mente humana presenta resultados diferentes.

En países como Canadá, Alemania, Finlandia, USA, y casi toda la región de Europa, el sector educativo es bien remunerado y las programaciones para alimentar la población estudiantil son sustentables desde cualquier sentido, como incentivo de progreso. Situaciones planteadas por la UNESCO en sus programas para el desarrollo social, donde emplea argumentos de la naturaleza deseada por el desaprender; evidenciado a través del servicio de prensa de esta organización. Revela que para el año Dos Mil Trece (2013) las tendencias para Dos Mil Quince (2015) y posteriores, los niveles económicos de los países tendían al crecimiento económico, si por lo menos la mayoría de sus jóvenes culminaban el segundo nivel de educación, y pudiera comprenderse más aun esta perspectiva, si un mayor número de población culminara el nivel universitario.

Planteamientos donde lo más apreciable debería ser la orientación en matiz de la salud como promotora de la educación en los niños, la prosperidad en la democracia, el combatir de los problemas ambientales, el compás de contrarrestar la miseria, el

ataque al desempleo y toda esa postura enmarcada en las aristas promulgadas por el desaprender, para mejorar de la calidad de vida en pro de la humanización. Una manera urdimbre de que al solventar el problema económico, angustia y desasosiego de salud y hambruna, tienden a desaparecer a causa del impacto educativo que despierta este proceso; dejando a un lado el cultivo de mentes inútiles, que solo son nutrientes para un cuerpo enfermo.

Al desaprender, el individuo en su cultivo de ideas orientadas a través de la educación, está en capacidad de reflexionar y decidir que los recursos de las naciones se utilicen no para hacer daño, sino para el bien común; ilustrando exigencias locales, sectoriales, nacionales, regionales y continentales; de manera tal, que el componente de la humanidad no permanezca en esa precaria confusión de que todo lo que ve como gente, es humano. No es difícil, si se compara el intelecto con el minúsculo tamaño de una partícula “materia”, que al ser ampliado su tamaño con un objeto mecánico, llegará a una extensión de proporción invisible. Inversamente se hace con una de mayúsculo tamaño donde al minimizarlo llega a una micro extensión también de proporción invisible; inclusive, esto sucede con la aplicación del movimiento de la masa corporal.

Al tomar un objeto y acercarlo tanto se pueda a los ojos, se ve tanto que no se ve nada; lo mismo sucede si dicho objeto se aleja cada vez más después de tenerlo muy cerca. Fue visto tanto que ya no se ve. De alguna manera se está haciendo uso de la capacidad intelectual; demostrando que el individuo puede saber tanto de no saber nada y no saber nada después creer saberlo todo. Un desaprender, que da luz al camino explorativo sobre la educación; dejando perspectivas prósperas hacia el desarrollo intelectual y demostrando que si el relámpago cognitivo no va de acuerdo a las necesidades que surgen en el funcionamiento socio/humanización en activo de su transformación intelectual, no hay un crecimiento de conocimiento en el ser. Por su acontecimiento, desde cualquier escenario de acción tangencial a la mente humana,

hay una orientación en sentido hacia la humanización; representando el devenir educativo al natural del individuo.

En esencia del investigador, el ser humano para poder mantenerse en el tiempo y sentido profundo de humanización, por cada célula que pierde en espacio de tiempo imperceptible debería producir una idea, lo que representa una forma de avanzar en sentido del intelecto. ¿Será posible? Jesús, lo demostró. Llegó con el desaprender de complejidades y al andar por el mundo, sus encuentros fueron para el crecimiento de la conciencia del hombre; originándose un nuevo conocimiento en el saber, donde el desaprender en su acción, revierte las malas intenciones en buenas y las buenas para mejores. De no ser así, el ente involucrado no se estará educando por causa de no estar desaprendiendo; por lo tanto su disponibilidad para expandir el progreso de la humanización, sería remota.

Disposición conceptual de Elementos Relacionales del Desaprender y la Complejidad para la Sensatez Intelectual y Evolucionar de la Humanización

El trato para que el individuo confluya la complejidad de las ideas, no es, un significado unidimensional del pensar, pudiera tratarse más bien, de un proceso capaz de revertir la intención intelectual hacia un mayor entendimiento. Disponibilidad de organizar lo que se piensa en conciencia de la humanización, según las exigencias educativas para el desarrollo de las comunidades. En este sentido, la expectativa que ofrece el desaprender en su andamiaje, se muestra en un mapa conceptual que expresa una figura de tornado; donde su estructura es producto de la interacción de elementos que integran las bases teóricas de este establo cognitivo. Mapas que en palabras de Ontoria (op. cit), son un medio preciso para relacionar fines de metas específicas en las cosas ideológicas, con visión de captar el sentido profundo y valorar los justos términos para el aprovechamiento de virtualidades en base de toda práctica educativa.

Confluencia Esquemática

La disposición de los elementos que establecen la relación entre el desaprender y la complejidad, en función de sensibilizar intelectualmente al individuo en pro de la humanización, se presenta mediante la figura denominada tornado cognitivo, cuya esquematización, comprensión y significado es expresado según vivencias del investigador. De sus experiencias con la fuerza natural, identifica la formación de este fenómeno por efecto del torrente de aire generado en la acción atmosférica. Una dinámica que describe un movimiento giratorio denominado por la ciencia, tornado. Expresión natural, que mientras se aleja de la superficie terrestre, se extingue de la apreciación visual del humano; continuando su acción a extensión del ambiente universal.

De la misma manera, se forman estos torrentes en la mente humana; pero, en su afluencia celular para la generación de ideas, no se extinguen, se proliferan en tal sentido, que su tamaño será hacia el alcance del universo. Por ello, el individuo es identificado como eje del tornado y elemento central de esta dinámica cognitiva, actuando en los cambios que ocurren en sus cosas. En él, el vínculo de acción entre los componentes, desarrolla un torbellino convergente que describe la diversidad intelectual expresada por el ser; lo que representa la complejidad espontánea de esa ocurrencia de cambios en sentido de la educación que postula el desaprender. Así lo expone Morín en su obra *La Cabeza Bien Puesta*, quien fundamenta: “El desarrollo de la aptitud para contextualizar y totalizar los saberes se convierte en un imperativo de la educación” (p.27). Por lo que, es coherente la estructura gráfica del referente teórico en este tornado, en sustento de los elementos que establecen la relación entre el efecto desaprender y la complejidad, en función de la transcendencia educativa. La representación gráfica es la siguiente:



Figura 3. Tornado Cognitivo del Desaprender
Fuente: Rengifo, (2020)

La figura presenta la estructura de elementos que relacionan el desaprender y la Complejidad como aspectos considerados para el cultivo de la sensatez intelectual sobre la humanización, desde los espacios educativos. Componentes que dan idea de un tornado, donde el ojo del huracán es representado por el individuo; como el ente capaz de reconocer la complejidad para determinar el exhaustivo desarrollo de la humanización. En la acción, el tornado gira y se desplaza desde su posición a primera vista, hacia la derecha; dejando una trayectoria en línea curva marcada por el punto base del tornado y en sesgo de un ángulo, se confunde el término humanización con la línea visible superior, que de acuerdo a la interacción cognitiva, evidencia la no linealidad del pensamiento humano; permitiendo además, fijar el tornado en posición vista aérea, donde puede ser visualizado el punto hacia lo infinito del proceso descrito. Una expresión de la mente humana, que define al individuo cuando se involucra en el desaprender de la educación.

Estructura Conceptual de los Elementos que Relacionan el Desaprender y la Complejidad Presente en el Tornado Cognitivo

Representar gráficamente un conjunto de elementos componentes del producto de interacción intelectual, requiere de una presentación conceptual, donde la conexión físico/sensorial conduzca la mira de su comprensión. En cuanto a esta relación, los elementos: individuo, acción, cognición, racionalización, conocimiento, constructiva, complejidad, consolidan la confluencia hacia la humanización y se especifican, como sigue:

INDIVIDUO: Elemento central; parte inseparable del torbellino de ideas y generador de los posibles eventos en relación con los demás componentes. Ojo del huracán que trabaja en función de las manifestaciones posibles entre él y los demás elementos del entorno humano, y así, con la yuxtaposición de ideas, formar el conocimiento requerido para la consistencia de la humanización al humano. Un fundamento de manifestaciones que se aprecian acopladas en contexto de la dinámica del ser, donde el desaprender ejerza su acción en metabolismo de vida humana al caminar, hablar, dormir, comer, beber, bostezar, dinamizar sexualmente, excretar, miccionar, respirar; precisando algunos rasgos del activa permanente del individuo. Expresiones a las que no se les refiere en la manifestación de vivir, con la significativa importancia de las potencialidades que inclinan al “ser”. Es por ello, que el tornado del desaprender, alerta, no ignorar los rasgos de espíritu humano presentes en el individuo, como vínculo del comportamiento educativo expresado en la complejidad organizativa de ideas.

Por ejemplo, resaltar la idea respecto a la sexualidad, factor influyente a elementos del tornado del intelecto humano; pero, que no se ve de manera ocular, es por lo nefario de esta acción en la mayoría de los ambientes de influencia educativa. El desaprender diluye todos estos caprichos al expresarse o hablar de ello, sin tener nada que ver con la falta de palabras para su explicación. En referencia, La Organización Mundial de la Salud (OMS), en su informe del año 08/08/2011 titulado Formación

Integral, indica: “la sexualidad es el conjunto de condiciones anatómicas, fisiológicas y psicológicas-afectivas que caracterizan cada sexo. También es el conjunto de fenómenos emocionales y de conducta” (p.5). En otras palabras el estado de la salud sexual se encuentra en el bienestar físico proveniente de las emociones; lo cual, según este organismo “no es la ausencia de enfermedad, disfunción o incapacidad” (p.6).

¿Cómo no involucrar la importancia de la necesidad fisiológica, si para el individuo es fenómeno primordial de existencia y por tanto de su conducta? Además, sin prever estas sensaciones, no puede estar presente el proceso desaprender. Es ilustrativo citar a Heidegger (2005) cuando indica: “(...) somos propensos a tomar la afección de lo real por la realidad de lo que existe en nuestro mundo” (p.20). Situación precisa para abordar el interrogante ¿Por qué el sentido específico de la sexualidad?. Las comunidades casi en su totalidad, en los diálogos referentes a esta acción, generan una pronunciada sorpresa en sentido extraño del tema, quizás, por no tener la comprensión y entendimiento de la amplitud de vida sana que esta acción genera en la participación de la actividad humana. Allí el cimiento intelectual que proporciona la complejidad en su sentido explorativo al desaprender; destacando la utilidad e importancia de la expresiva humana.

Expectativas que se conciben en la dinámica del individuo como indicativo de un proceso de desaprender en educación expresado en la complejidad, cubierto de sensaciones en sentido constructivo del estado mental entre él y los otros; además de ser la máquina natural reproductiva de individuos. Esta acción pudiera quedar sustentada como el huracán de acciones generadora de vivencias y activo permanente esencia/intelectual, en mejora de la convivencia social. ¿Por qué sucede? El individuo como componente de la comunidad humana, es resultado de importancia de su misma transcendencia; y es así como lo ofrece el desaprender en educación. De esta manera, se evidencia que sin acción desde todo sentido metabólico humano, no hay educación; por lo tanto, en toda función del individuo respecto a la sexualidad, están presentes las aristas del desaprender.

Vale decir entonces, que la sexualidad por ser la acción para origen del individuo, se desaprende en la complejidad de la educación y por ende, avance de entendimiento para la humanización humana en comunidades de interés educativo. Así, que en función recíproca del individuo, estas expresiones establecidas y conducidas por el desaprender en cristal de la educación, es un nivel fértil de acción educativa que involucra cualquier otra índole de participación; es decir, se hace sentir desde otras dependencias no vistas con carácter educativo, con el solo hecho del efecto-acción que genera el individuo.

Durkheim (1973), piensa que la educación hace del individuo un ser engrandecido y verdaderamente humano. Lo que lleva a significar, que el proceso educativo orientado a fomentar el esparcimiento de la humanización en la sociedad, apoyado en el desaprender, fortalece su funcionamiento y por tanto, enriquece el proceso de formación del individuo educando. Es el individuo quien desaprende, y emprender en la complejidad, le abre la posibilidad de entendimiento sobre toda acción. Posibilidad que distingue un hacer o el resultado de hacer, mediante un conjunto de eventos sucesivos a ser, humano.

ACCIÓN: Pareciera que las acomodaciones requeridas por el individuo para percibir conocimiento acerca de la importancia que resalta su medio, se debe en mayor frecuencia a la dinámica informativa estimulada por los sentidos; permitiendo discurrir la creatividad de ideas para génesis de la presente tónica intelectual. Pensar, evaluar y actuar de acuerdo a ciertos principios de actividad y consistencia, accionan la composición de ideas requeridas para el alcance de cualquier objetivo o finalidad. Una orientación hacia la humanización en sentido de no perder enlaces de ninguna expresión y manifestación del ser al enfrentar las necesidades del día a día. Acción vista como la libertad responsable propia del individuo determinada en la producción, lo causal, creación, elección, iniciación, destrucción, terminación, continuación entre otras acepciones generativas en ramificación de la creativa humana.

COGNICIÓN: El desaprender según la presencia esquemática, tiene su fortaleza en la estructura cognitiva del ser, por su pronunciamiento de abrir el entendimiento y comprensión en toda su dinámica. Estructura que para Piaget (1984) es la relación entre los elementos que la constituyen. Por lo tanto, se asume que es todo lo relacionado con la capacidad de entender y la explicación razonable de pensamiento y acción ante situaciones problemáticas diversas; a razón de que el proceso cognitivo, es la necesidad que tiene el hombre para adaptarse a su medio y hacer frente con efectividad, a las exigencias de la vida. ¿Cómo relaciona la cognición al desaprender, con la complejidad? Dicha estructura se encuentra en alcance de diluir la mente del individuo como el estado innato, intuitivo y demostrativo en consideración moral y ético, y constitutivos de la naturaleza humana, como elemento estructural de enlace organizativo intelectual del sentido desaprender.

RACIONALIDAD: Se identifica como el juego o el diálogo incansable entre el espíritu para la creación de una estructuración lógica puesta en contacto dialógico con el mundo real. Cuando ese estado natural no se pone de acuerdo con nuestra estructura lógica, permite que la misma sea insuficiente, encontrándose solo una parte de ese estado real. Un incursión a la idea de Morín en Introducción al Pensamiento Complejo. En ese sentido, la racionalidad de alguna forma, no tiene nunca el derecho de crear un conjunto de cosas con lo real como sistema lógico, pero tiene la facultad del dialogar disponible a lo resistente.

Este pensador, se refiere a Shakespeare copiando <<hay más cosas en el mundo que en toda nuestra filosofía>> y destaca que la estructuración de nuestro cerebro, es menos rica que el contenido de la atmósfera universo, por muy evolucionado que estén en concebirse. Tales actuaciones llevan al individuo a concienciarse sobre los diversos aspectos, desde donde puede ser analizado e interpretado el conocimiento, para situarse ante la posición de su realidad. Esto hace posible que el desaprender active sus aristas y el individuo se ubique en la esencia de su propio comportamiento ante una determinada situación, aunque toda potencia intelectual desarrollada por el

humano, sea insignificante en comparación con el potencial universo, según el estudio de racionalidad hecho por Morín.

CONOCIMIENTO: Asume el conjunto de información almacenada mediante la expresión. Se trata de la posición múltiple de datos interrelacionados que, al ser tomados por sí solos, poseen un menor valor cualitativo. Para Platón, el conocimiento es aquello necesariamente verdadero. En cambio, la creencia y la opción ignoran según él, la realidad de las cosas, por lo que forman parte de lo probable y lo aparente. Esto conduce a validar un proceso integrado de elementos críticos en las nuevas maneras de pensar; precisando lo que es, en el desarrollo auténtico del sentido humano. Es importante destacar el discernimiento de la operatividad del tornado, en el significativo equilibrio que centra el individuo en cautela del conocimiento. De este modo, el desarrollo sensorial que se refleja en el tornado, abre en el individuo la sensatez para con la realidad, en cuanto a la construcción de ideas se refiere.

CONSTRUCTIVA: Activismo de la percepción y la individualidad de los hechos concernientes en la interacción humana que cubre al individuo, de un pensamiento autoconsciente en la construcción de valores propios. Tal es su función en esta relación de elementos, que en el potencial mental, establece el enlace de ideas para la incorporabilidad al nuevo entendimiento. Cimentación intelectual en connotación de la dinámica físico/sensorial, que ayuda a mejorar al mundo humano entre los demás encontrados; favoreciendo la apertura de la puerta cognitiva. Un derrumbe al muro que ataja la creatividad intelectual, donde la interacción lingüística comprende la observación sin percepción de ataques a los que pretenden la prosperidad intelectual. Es un construir físico/corporal que va de acuerdo a la diversidad evolutiva desde lo humano educativo. Martin Heidegger en su obra Nietzsche, expresa que el pensar constructivo se entiende también como «eliminador», y el “construir”, no tiene movilidad previsorá jamás en el vacío; sino que, se activa internamente desde lo que es contrario, como lo que se pretende determinante y apetece no sólo atajar el construir, sino, en in-necesario. Así, la constructiva forma parte del desaprender, al

pasar y dejar lo innecesario, galopante al encuentro de ideas; no se detiene en lo construido, anda construyendo.

COMPLEJIDAD: expresa la manera cómo el individuo humano debe considerar la afinidad de acciones presentes en su dinámica, para que la convivencia fluya con facilidad y no continúe a espaldas de lo que verdaderamente pretende la educación deseada. Mundo natural que la vida ofrece, y que por la apariencia de su realidad, se pierde la riqueza evolutiva que puede ser alcanzada mediante la asociación de sus rasgos característicos. Dadas son las experiencias en ambientes de interacción educativa, donde la necesidad de un proceso de organización de ideas planeada en el desaprender, es evidente. Una tele de elementos relacionados con el desaprender y la complejidad en educación para la humanización, que desde el tornado cognitivo, ofrecen la convergencia intelectual necesaria en el enriquecimiento comprensivo, para la conformidad del andamio funcional de este proceso.

Las vivencias del día a día en el discente de la educación, no escapan a las observaciones del acto práctico ofrecido por la complejidad mediante el desaprender. Un ejemplo, es el alerta de la acción humana desde cualquier ambiente de naturaleza educativa, en condición de captar cuándo el otro, está en efectos de un ataque fatal causado por alegría, rabia u otra reacción físico-sensorial, y que luego no se lamenta de estas consecuencias. Hay situaciones narradas sobre personas que han muerto por concepto de infarto motivado al ataque del buen o mal humor; como puede suceder por alguna otra enfermedad o causa de hambre e inseguridad. Referencias hechas, porque acontecimientos de esta naturaleza se presentan en ambientes de cualquier nivel educativo y demás sitios donde hace vida el individuo en comunidad; sin distinción de sexo y edad para su ocurrencia. Son manifestaciones no deseadas en el individuo, previstas en convicción de la complejidad y matiz del desaprender como encendido de la educación.

Frecuentemente, realidades de la educación actual, aquejan fracturas para un entendimiento más justo hacia la humanización. Por ejemplo, expresiones verbales

empleadas constantemente por “educadores”; entre tantas: ¡escucha!, ¡atiende!, ¿tú eres sordo?, ¡por favor no hagan bulla!, ¡clase vista!, ¡vamos a seccional!, ¡a la dirección!, ¡si eres burro!. Frases como éstas es común oír las en el acontecer diario educativo, y que con el solo hecho de no pronunciarlas, se tendría un mejor resultado. En caso de calificar de burro, pudiera explicar más bien un modo de hacer ver el valor del lenguaje en el contexto racional del comprender/desaprender. Por medio de su fortaleza se le facilita a muchos, el transporte de carga humana y su alimentación. En otros casos, contribuye con la recreación y hasta se utiliza para alimento. Además, él, no ataca para consumir otro animal. Si en algún momento es transportado, es con finalidad de sus servicios en otras latitudes.

Se dice esto, como forma de hacer ver el por qué la complejidad en la educación, es facilidad en la comprensión de la cosa para producir buenos y no malos resultados. Es de hacer notar, que sobre estos individuos llamados facilitadores, pudiera haber mucha narrativa para calificarlos no como facilitadores sino, como confundidores, sin el significativo de maestros o profesores. Es allí, donde se lucra el permanente y constante trabajo que ofrece el desaprender en actos de la educación, en filum de la paz, tranquilidad y humanización del humano; demostrando que la educación debe exponer sus contenidos relevantes, en relación con la capacidad de entendimiento del individuo. Proceso que centra su atención en sensibilizar la disposición intelectual para la evolución al centro cognitivo; así como la comprensión de las problemáticas para la diversidad proporcional de su naturaleza y enfrentamiento a las mismas.

La complejidad, se afianza en el medio ambiente a través del sensor de las ideas, las palabras y gestos naturales para que el hombre, frecuentemente en su interacción de incertidumbre, dirija las condiciones posibles de modificar obstáculos en la producción de correlativos intelectuales relacionados con su medio. Por ello, la existencia de obstáculos es pertinencia en las fronteras del crecimiento intelectual guiado por el desaprender; por la exactitud ilimitada que éste presenta en la búsqueda del entendimiento y comprensión de los nuevos conocimientos latentes en vientos de este tornado cognitivo. Así, la complejidad en el proceso de educación con sentido de

ampliar la humanización en el humano, descifra cómo se hace entender y comprender la información que se desea transmitir; lo cual, se ha mantenido difícil de diluir en la mente humana, por su referencia a un pensamiento constructor en la educación, para un fin de la cosa mental.

También, desde un punto educativo como lo matemático, la complejidad, puede enfocarse en visión de cualquier interactuante en estudio. Al respecto, la figura 4 identificada como cuerpo geométrico, presenta una serie de alternativas para que en conveniencia del protagonista, éste pueda producir una idea ante un abanico de resultados y no resolviendo un problema, en el cual no resultara ninguna solución. Lo llamado difícil de la complejidad, se encuentra en algo tan sencillo, si se deja llevar por la brisa cognitiva que desprende el tornado del desaprender. Así se hace, al solicitar en ambiente de la acción educativa, argumentos para realizar cálculos de área en caras visibles de la figura 4 del cuerpo geométrico que se presenta a posteriori. Planteamiento que generó respuestas como: “¡Es muy sencillo!, se puede obtener calculando el área de un rectángulo y luego se trabaja con el teorema de Pitágoras y, ¡ese es el resultado!”.

Mientras que, otro protagonista, sugirió que la solución estaba en calcular las áreas por separado y luego sumarlas. Acotando: “¡Claro está!, procediendo con el Teorema de Pitágoras y el cálculo del área del rectángulo; aplicando también el teorema de los senos. Un tercer individuo, se refiere a calcular el área del rectángulo con utilidad de la ley de los senos, por lo que ésta se encuentra sujeta al cálculo, teniendo los valores de dos ángulos y el valor de la longitud de un lado del triángulo, para luego; como un segundo paso, calcular el área formada por las longitudes de las dos hipotenusas, la del triángulo visible y el no visible, y el valor del espesor. Finalmente se realiza la suma de las áreas encontradas. Resultado que representa en esta argumentación, el área de las caras visibles del cuerpo geométrico.



Figura 4: Cuerpo Geométrico

Fuente: Rengifo, (2020)

Como puede notarse, en los argumentos presentados por los interactuantes, no existe una enmarcación de resultados; hay una inspiración de cada uno de los identificados, para aportar la idea. Opinión que puede ser abordada entre todos, y, cada uno en su juicio, producir un avance respecto a lo que se quiere indagar; dando satisfacción a todas las ideas que quisieron interactuar, sin la exclusión de la creatividad intelectual. Una forma de visualizar, cómo la hipotética de la complejidad desde el contexto de la educación, es un pliego de facilidad si se practica desde el tornado del desaprender, en masificación del intelecto humano hacia lo humano.

Derrida (op.cit) en su pensamiento para liberar las potencias cognitivas e imaginativas en la mente de los lectores, detectar las tensiones y contradicciones de la comprensión humana, deja un espacio donde podría considerarse, que el individuo por el hecho de ser, ser humano, no es significativamente humano. Puede hacerse humano a través del torrente de ideas que aflora el desaprender en el crecimiento continuado de la educación, basado en lo que indica este teórico con respecto al descubrimiento de tensiones y contradicciones en su andamiaje de comprensión. Lo que demuestra que la complejidad en forma convincente del desaprender, es la manera del individuo aprendiz navegar en un espacio intelectual; creciendo hacia el universo de la duda y fortificando su sensatez hacia lo verdaderamente humano.

EDUCACIÓN: En el tornado cognitivo, la educación como escenario de contexto, no pasa a recoger con su acción los contenidos que hasta ahora ha desarrollado en su acostumbrada plataforma de orientar al individuo; se trata de un acontecimiento especial requerido en este proceso, donde la convergencia de sus elementos componentes es justa y necesaria a los requerimientos exigidos en trance de la humanización. Una formación verdaderamente consciente al humano, con direcciones abiertas en el acontecer de lo crítico histórico/cultural; cuyas ideas sean lograr las libertades de pensamiento y descubrir el verdadero rostro de la inquietud humana. Acción que contempla el reconocimiento de valorización de ideas del desaprender a través de su percepción sencilla en la formación de conciencia notoria y libre. Cabe además expresar, que el proceso de la educación no es un proceso individual; por lo tanto, todo mortal es participe en este intento para la humanización.

Lo expuesto, lleva a destacar, que la **HUMANIZACIÓN**, dada esta relación de elementos en el proceso de desaprender, es el desarrollo de la acción intelectual, que tiene potencia, si se quiere, para diluir todo tipo de problema presente en la naturaleza mortal. Humanización que en estruendo cognitivo conjugado en el tornado del desaprender, tiende a satisfacer plenamente rasgos expresivos del humano, cónsonos con su exigencia natural; actuando como fuerza competente en la función educativa, bajo el llamado a desempeñar un proceso de verdadero sentido humano. Para Carracedo citado con antelación, la manera del mañana es germen de humanización. Es lo incontenible de trascender circundante al conglomerado humano, la conexión continua de los trust económicos, tecnológicos e intelectuales, los cambios políticos, la creciente imposibilitación de esencia intelectual, la acción de remonte de todas sus expresiones del pensar individual en vinculación del uno con el otro.

También indica que en la transcendencia de la humanidad a la humanización, es propiedad imprescindible, una marcha previa de comprensión relativa en sí mismo, en convergencia de la curvatura geográfica del mundo, de la flexibilidad del hombre; y la función conjugada de ambas curvaturas, lejos de acercarnos a la instauración humana, se orienta a un cambio máximo de humanización. Actividad donde la

emergencia individual se vincula espontáneamente a motivo, y bien retirada de un sistema consumido; considerada además, como mecanismo en condición de trama sencilla proyectada a través de la complejidad. Es una estructura de motivación al límite y posibilidad del nivel reflexivo y correflexivo en plano de asistir la conciencia mental desde el desaprender.

La figura 5 muestra la relación activa y continua de esta interacción.

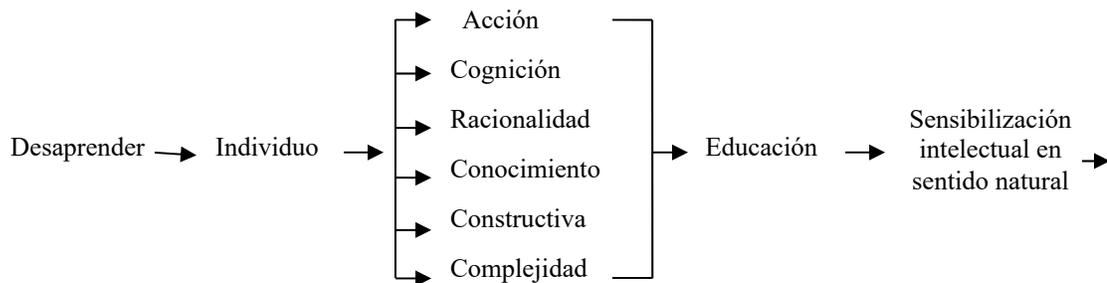


Figura 5. Enlace conceptual de la Humanización

Fuente: Rengifo, (2020)

La deconstrucción del proceso **desaprender** que presenta este andamiaje, se activa desde la participación del **individuo** como fenómeno de **acción** permanente desde su cualidad **cognitiva**, conduciéndolo al desarrollo y fortalecimiento de sus aptitudes y actitudes en función de concienciarse sobre hechos de **racionalidad**, que en dinamismo educativo en este caso, emerge la creación de ideas para un **conocimiento** exhaustivo y que a través de una **constructiva** embargada de percepciones físico/sensoriales, se pliega a la deconstrucción de la **complejidad**, como la sencillez interpretativa que sienta las ideas meritorias en el camino intencional a la total **humanización** humana. Una sensibilización intelectual precisa del momento. De aquí, la distinción ejercida por la relación de enlace que juega este proceso, donde cada elemento es categoría complementaria para el propósito de la **educación** que requiere este estado de progreso intelectual.

En atención, la Eidética Desaprender, pretende expandir una plataforma al entendimiento humano con perspectiva a la humanización, considerando y

reflexionando sobre la función educativa venezolana, su productividad y aporte en la resolución de complicaciones sociales. Constituye un carácter, de conocimiento convergente a explorar el pensamiento y actitudes del individuo (s) o colectividad; consolidando el desarrollo de habilidades que fluyan en la producción de nuevas sapiencias, con acciones fructíferas y transformadoras del “ser” para ser. Entiéndase “ser” como el individuo de pensamiento acabado (concluye), mientras el ser, abre el camino del entendimiento; libre en el campo intelectual. Una idea de dilatación cognitiva con la potencialidad de confluir la individualización de elementos para producir una disyuntiva productiva, en trascender la idea.

Poder Desaprender

En confluencia a la estructura representativa del desaprender, es oportuno la apertura a un desglose de aspectos esquematizados por Lanza (2015) el 13 de noviembre en su ponencia #ElArteDeDesaprender, donde expone en correspondencia al fundamento personal y proceso del desaprender, que la neurofisiología científica muestra que todos los seres humanos accionan tres cerebros. Sobre lo cual, la psicología refiere a las personas según al cerebro de más demostración activa, donde los procesos de toma de decisiones se optimizan cuando estos tres sistemas cerebrales operan en modo finito e integrado. Proceso considerado desde el cuerpo, la perspectiva emocional, la perspectiva intelectual y la perspectiva social. Asimismo, asegura que en respuesta a la prevención destructiva, al desaprender se es capaz de detectar conductas en sí mismo y en los demás, dar los pasos correctivos, estimular conductas, prácticas y procesos que hagan posible solventar los conflictos.

Por lo tanto puede considerarse, que si el individuo, mediante este acontecer de procesos crece en cuanto a enfrentamiento de dificultades para su equilibrio; entonces desde los espacios educativos, la aplicación del mismo tendría como resultado un educando con sentido de pertenencia, que lo haría capaz de comprender y crecer en su humanización. Sostiene además, que al desaprender, se es capaz de reemplazar las conductas destructivas por las constructivas de una forma consistente. Prácticas que

pueden ser el funcionamiento en propósito del éxito personal organizado a nivel de excelencia. Estas acciones se presentan por habilidades generadoras de aprendizaje desaprendiendo; específicamente, habilidades intra-interpersonales, manejo del estrés, adaptación y optimización del estado de ánimo; caracterizando componentes de un sistema integrado en el arte de desaprender, en el que se proporciona opciones para prevenir, identificar y resolver todos los tipos de problemas, incluido las discusiones no jerárquicas.

En el mismo orden de ideas, se aborda el papel fundamental que el docente tiene en los espacios educativos al momento de orientar al aprendiz en cuanto a su actuación como parte de un grupo y líder que debe ser por naturaleza. Cabe hacer mención a la consideración que tiene este investigador con respecto al líder, frente al desaprender. Tiene presente, asumir la inevitabilidad del conflicto y sus efectos alertizantes, orientar a transformar el estrés en vitalidad, tomar la iniciativa para que la organización resuelva los conflictos constructivamente, utilizar expertos para entrenar a los miembros de la organización y convertirlos en expertos, crear una cultura en la organización que favorece la respuesta constructiva al conflicto, prevenir del dolor, la alienación y la frustración que acompaña, inevitablemente a las respuestas destructivas; dejando el plano de acción constructiva como producto del desaprender, donde se debe considerar la habilidad para ser crítico con las ideas, no con la gente.

De manera que en el arte del desaprender y las conductas activas constructivistas, para este investigador, se debe tomar perspectiva, crear soluciones construyendo escenarios diferentes en/al fenómeno presente, ser sensible al maestrear emocional que crea la dinámica conflictual y ser capaz de admitir equivocaciones, suscitar y asumir crítica, rechazar las respuestas cuando ello es posible, mostrar fluidez y adaptabilidad. De lo expuesto, se evidencia que el desaprender no es el almacén de conocimientos, es la interacción de sabiduría en la educación que promulga la tranquilidad del ser y no la desesperación de guerra entre la humanidad; haciendo posible la humanización. Consideraciones que hacen extraer del pensamiento de

Mahatma Gandhi (2004) expresiones como: “Retira el velo, remueve tus creencias porque tus creencias generarán tus pensamientos, tus pensamientos generarán tus palabras, tus palabras se transformarán en actos, y tus actos formarán tu destino” (p.19). Una exigencia a nivel de complejidad de acuerdo a esta experiencia, conlleva a confluir las realidades presentes en la humanidad, aspecto central del proceso de desaprender.

La imprescindibilidad de humanización que libera el desaprender desde la complejidad, no se desprende de la orientación expuesta por algunos teóricos sobre el paradigma humanístico. Lo mejor es, un paradigma alternativo basado en una postura psicológica en el ámbito general de la educación; el cual ofrezca el espacio propio para su desarrollo, donde los supuestos básicos dicten la conducción del individuo en el presente, con base de lo que fue en el pasado. Esto lo representa el desaprender como construcción teórica reflejada en la conformación de elementos de enlace entre el desaprender, la complejidad y la educación con sentido hacia la humanización. Una preparación para el futuro en la que se tenga libertad de elegir y tomar decisiones en la construcción intencional de su propia vida; a través de propósitos y voluntad, estructurar una identidad personal que lo distinga de los demás. Distinción que bajo el contexto de desaprender, es la función de los cambios que progresivamente deben estar en el ser; como la forma de pronunciarse para el bien hacia la totalidad de las comunidades.

Esta actuación puede ser lograda desde los espacios educativos para un mejor comportamiento humano, orientado a la humanización. Un docente consecuente de llevar a cabo el proceso educativo bajo este enfoque, puede contribuir a la formación de estudiantes con visión humana y consecuencia en disponibilidad de sensibilizarse al respecto; por tanto, se podrá tener ciudadanos propensos a avanzar en la humanización, lo que generaría un ambiente más acorde para el desenvolvimiento sano del individuo. Tener estudiantes y docentes sensibilizados en humanización, proyecta una sociedad humanizada con un comportamiento social apropiado para el desarrollo de una vida más cónsona con la tranquilidad y paz que necesita el ser

humano en su sentido más amplio. Así que pudiera decirse que el desaprender, es una inspiración donde una vez que el ser humano siente la capacidad intelectual que le conforma, se desprende cognitivamente del cerco mental traído de su homo historicus.

CAPITULO VI

GENERALIZACIÓN

Del Aprender al Desaprender: De la Humanidad a la Humanización

La fuerza de interacción humana que ha movido el oriente intelectual en el homo historicus de la educación, al parecer es inoperante para la intensidad de la dinámica que exige el hecho del progreso cognitivo en este campo. Desde este punto de vista, se considera que el pergamino paradigmático producto del desvío de la acción educativa, frisa paredes del muro que ancla el potencial intelectual competente para promover la calidad de vida vinculada al bienestar general de la comunidad humana. La desorganización de las ideas, ha convertido en nudos, los hilos que tejen este andamio cognitivo; donde la sintaxis de elementos comunicacionales para explorar la realidad educativa ha perdido su eminencia. Motivo por el cual el desaprender como proceso de transformación permanente de la educación, activa las fibras que indagan la mente humana en la ruta de producir ideas y acechar agentes infecciosos en el tránsito intelectual.

Factores de gran relevancia se presentan en estas infecciones intelectuales estacionarias a corto, mediano y quizás a largo plazo; pasando a convertirse en un vicio institucional, protector de intereses individuales en algunos espacios de estas comunidades. Además, son responsables de desarrollar la capacidad intelectual; haciendo que el verdadero sentido humano en los actuantes educativos, permanezca en rincón de la ignorancia y lejos de levantar la mirada alegre de los ojos tristes, dar brillo de colorido en los rostros pálidos, sensibilizar la escucha en los oídos sordos,

levantar los brazos caídos y activar el paladar sin sabor presente en el que pudiera gestionar un activo progreso en la cuestión educativa. Caso característico es el día a día de los hacedores de vida “académica” y demás conjunciones organizacionales del Liceo Antonio José Sotillo, Zaraza Estado Guárico. Un reflejo de lo negro en los caminos oscuros que impiden la claridad de las ideas en la intervención del mundo humano.

Nelly Suarez en un libro titulado Educación. Condición de Humanización y publicado el año 2008 en enlace con algunas de sus expresiones, el vivir a futuro de los ideales, es una necesidad situacional altamente natural de nuestra humanidad. Expresión de sentido oportuno del vivir justo, sano y feliz, centrado en el alerta de contenido contextual del desaprender en su esencia de convivencia natural, mortal y no mortal. Son muchos los exploradores de la mente humana que desde épocas remotas a las escrituras bíblicas, han promovido espacios del progreso intelectual, haciendo ver que este viviente trae facultades de entendimiento desde lo primitivo de su especie. Asimismo, relatos desde épocas más recientes hacen luces en Parménides, Heráclito, Sócrates, Platón, Aristóteles, Descartes, Kant, Heidegger entre otros en recorrido histórico y los que hicieron de estos oficios en tiempo más reciente como: Teilhard De Chardín, Derrida, Piaget, Chomsky, Morín y emergentes actuales del desaprender como: Eric Corbera, José Medina, Raiza Andrade, pensadores todos referidos en capítulos que anteceden en este trabajo e inspiración de la idea para el enlace del desaprender y la complejidad en la educación con tendencia hacia la totalidad de la humanización del humano.

Una comodidad natural donde el valor constituido por los nexos de elementos componentes en función de la educación, tiene un mismo sentido de humanización en el ente viviente, sin confundir la interpretación individual con la comprensión del todo en proceso educativo. Es decir, en un individuo satisfecho en la integridad de vivir. Es allí donde se inicia la comprensión de organizar las ideas del colectivo humano. Prédica para diluir la disertación hostil de la educación, donde el peldaño

descriptor de la complejidad abanica el esfuerzo continuo para extraer conocimiento de lo natural. Una habilidad que infunde el desaprender para trascender la indagación de entendimiento en función de estabilizar la convivencia humana.

Finalmente, al fomentar una estructura del entendimiento humano como la mejor forma de crecer en la comprensión del mundo educativo, se establecen elementos conceptuales conductores de la relación comportamental de la educación donde el acto del ser humano, no sea un vaiven como el juego visual del péndulo de un reloj, sino una actividad de crecimiento intelectual que en vez de expresar ese ir y venir, se convierta en un transitar permanente de ideas y piso de empuje hacia el encuentro de otras con mayor conciencia. Karl Popper en su discurso del 28 de Octubre de 1991 para su nombramiento Doctor Honoris Causa por la Universidad Comple tense, infiere que mientras el conocimiento hipotético es finito, la ignorancia que nos pertenece es creciente e infinita; interpretándose de esta manera, que la relación de elementos existente entre el desaprender y la complejidad, promueve esa interacción permanente en la creatividad intelectual; en este caso, con la intención de alcanzar un contexto educativo cada vez creciente para la humanización.

Construcción de elementos formalizada al identificar por observación, a un grupo de participantes de educación, activos e interactuantes con el investigador en los ambientes de instalaciones educativas venezolanas. En ella se contextualizaron y analizaron sus aspectos, explicando los rasgos en expresión correlativa a la entereza fenomenológica; donde lo individual colectivo y lo colectivo individual, es el centro espacial de los hechos, un punto de modo indiferente para cualquier escenario territorial habitable por el humano, y más aún, para cualquier momento vivido y viviente de circunstancias encontradas. Indicativos que tanto el estudiante/educador como educador/estudiante y los demás, expresan desde el caminar, sonreír, enseñar, palabrear, silenciar, alegrar, entristecer, anhelar, rechazar, inquietar, tranquilizar entre tantas otras expresiones. De allí se formula inherentemente una organización de ideas

conllevadas a entender y comprender la relación del desaprender y la complejidad como una manera de transformar el avance del ser humano hacia la humanización. .

La importancia de esta idea fundamentada en la dilatación intelectual que procura el desaprender, diluye cada baranda que se genere como obstáculo del desarrollo cognoscitivo, expresión de una epistémica natural en atmósfera cognitiva de unidad colectiva y de colectiva unidad. Trama, donde a pesar del trato educativo, se oye la brisa filosófica, por su coherencia socio evolutiva presente en este papel de la humanización humana. Una disertación contextualizada por la complejidad e interconectividad del pensar, como nova de la eidética del desaprender que fluye un pronunciamiento, donde las delimitaciones de la analéctica intelectual brilla su hipotética del entendimiento humano, coherente a la diversidad del tiempo-espacio.

Un matiz de conocimiento lingüístico enlazado a los estadios cognitivos de Piaget, Ausubel y Brunner, y, un constructivismo en educación de afinidad cultural e imperativo humanístico de la comunicación de relación sujeto-objeto y objeto-sujeto. Una sinergia del desaprender visible en la complejidad y fortalecida en la revisión de antecedentes de base y principios del desaprender y sus momentos de transformación según su práctica y metodología de acuerdo a la visión de Medina (op.cit). Determinaciones del andamiaje procedimental expresadas en la esfera histórica, diseño, plan, características, técnicas y estrategias disponibles para la teorización, la caracterización y la triangulación analizada, sintetizada y esquematizada en relación a la prótasis de elementos relacionados estructuralmente.

Un paso crucial son los censores digitales, convergentes en la interacción de vida que fomenta la naturaleza humana, pronunciada en la esquematización de un tornado cognitivo representado por la fuerza intelectual configurada en conectividad de los elementos: individuo, acción, cognición, racionalidad, constructiva y complejidad; haciendo evidente el poder de desaprender. En este andamiaje, fueron considerados los elementos característicos de la relación entre el desaprender y la complejidad. Aspectos desde la misma esencia, que describen el dinamismo posible en la estructura

de crecimiento intelectual, desaprendiendo la educación y despertando una vida de la vida para la vida humana.

REFERENCIAS

- Abbagnano, N. (2004). *Diccionario de Filosofía*. Turín: Unioni Tipográfico
- Alfiz, I. (2006). *Competencias Pedagógicas para el Docente del siglo XXI. La Institución Escolar*. Biblioteca Didáctica Larousse. México: Ediciones Larousse
- Andrade, R. (2005). Hacia una geneoseología del desaprendizaje dialógico cognosciente: Principios para desaprender en el contexto de la complejidad. *Revista electrónica de Investigación Educativa*. Enero 7 (2).
- Andrade, R. (2005). *Vivienciando el principio dialógico de la complejidad. Juegos Dialógicos de Desaprendizaje Cognosciente*. [Documento en Línea].
Disponible en: <http://www2.scielo.org.ve/scielo.php?script=sciarttext&pid=S07998-30692005000100005&lng=es&nrm=iso>. [Consultada 2015, 11 de abril].
- Andrade, R., María I., Don Rodrigo M. y Raizabel M. (2006). *De Metáforas y migraciones conceptuales para abordar la educación desde/con/para y la complejidad*. *Complexus*. Revista de Teoría y Didáctica para las Ciencias Sociales. [Documento en Línea.]. Disponible en: <http://www.saber.ula.ve/bitstream/7123456789/31192/3/articulo6.pdf>. [Consultada 2015, 24 de abril].
- Andrade, R., Raizabel M. y Don Rodrigo M. (2010). *Desterritorizaciones*. *Revista Universidad Bolivariana*. Vol.9. Nro. 25.
- Anguera T. (1986). *La Investigación cualitativa*. *Revista Educar*, 10. [Documento en Línea]. Disponible en: <http://www.raco.cat/index.php/educar/article/viewFile/42171/94904>. [Consultada 2016, 05 de agosto].
- Antúnez, A. (2009). *Educación, reforma y currículo en la Educación Básica Venezolana*. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*. Nro. 14 (97-121). Mérida, Venezuela.
- Ausubel D., Novak J. y Hanesian H. (1983). *Psicología Educativa: Un punto de vista cognoscitivo*. México: Ediciones Trillas.
- Bachelard G. (2004). *La formación del Espíritu Científico. Contribución de un psicoanálisis del conocimiento objetivo*. México: Editores S.A de C.V.
- Bravo, L. (2015). *Cuadros Estadísticos Memoria y cuenta 2013-2014*. Ministerio de

Educación. Venezuela.

- Bermejo, B. (2003). *Método Empírico de Recolección de Datos*. En Sánchez, M. y Steffan N. Metodología Cualitativa en la Educación. Candidus Editores Educativos.
- Bohn, D. (1997). *Sobre el Diálogo*. [Documento en Línea]. Disponible en: <http://sitios.diinf.usach.cl/kddp/files/2012/10/Bohm-Sobre-el-di%C3%Allogo-28-p%C3%A1ginas.pdf>. [Consultada 2014, 22 de febrero].
- Brunner, J. (1980). *Investigación sobre el desarrollo cognitivo*. Madrid, España: Pablo del Río.
- Caldevilla, D. (2007). *Relaciones Públicas y cultura*. España: Editorial Visión Net.
- Cegarra, B., Beatriz y Moya. (2004). *Desaprendizaje Individual: Un paso previo a Creación del Capital Racional*. [Documento en Línea]. Revistas.javeriana.edu.co/index.../41...[Consultada 2017, 14 de febrero].
- Cerejido, B., Lank, C. y Cerejido M. (1996). *La vida, el tiempo y la muerte en La Ciencia N° 52*. México: Impresora y Encuadernadora Progreso.
- Chirinos, T. (1981). *Vida y pensamientos del Libertador*. Venezuela: SACVEN.
- Chomsky, N. (1979). *El Enfoque Lingüístico*. En Chomsky N. y Piaget J. Teorías del Lenguaje. Teorías del Aprendizaje. Barcelona, España: Editorial Crítica, S.A.
- _____, N. (2012). El objetivo de la educación: La deseducación. [Documento en Línea]. Disponible en: <http://www.rebelion.org/noticia.php?id=147147>. [Consultada 2015, 02 de enero].
- Constitución Bolivariana de la República de Venezuela. (1999). Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela, 5453, marzo 3, 2000.
- Copleston, F. (1996). *Historia de la filosofía*. Tomo I. Grecia y Roma
- Corbera, E. (2015). *El arte de desaprender, la esencia de la Bioneuroemoción*. España: Ediciones el Grano de Mostaza
- Corbin J. y Anselm S. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Colombia: Editorial Universidad de Antioquia.

- Cruz, A. (2001). *Sociología: una desmitificación*. Barcelona, España: Editorial Clie.
- Damiani, L. (2009). *Epistemología y ciencia en la modernidad. Ediciones de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales de la UCV*. Venezuela.
- Datri y Gustavo C. (2004). *Introducción a la problemática epistemológica*. Santa fe, Argentina: Editores Homosapiens.
- De La Cuenca, L. (2007). *La Odisea - Homero*. Madrid, España: Ediciones Akal, S.A.
- Denzin, N. y Lincoln, Y. (1994). *The Sage Handbook of Qualitative Research*. [Documento en Línea]. Disponible en: [http://www.google.co.ve/search?q=denzin+y+Lincoln+1994+.+investigación+cualitativa&rlz=1C1AOHY_esVE708VE708&oq=Denzil+y+Lincoln+\(1994\)&aqs=chrome.3.69i57j0l5.28277j0j8&sourceid=chrome&ie=UTF-8](http://www.google.co.ve/search?q=denzin+y+Lincoln+1994+.+investigación+cualitativa&rlz=1C1AOHY_esVE708VE708&oq=Denzil+y+Lincoln+(1994)&aqs=chrome.3.69i57j0l5.28277j0j8&sourceid=chrome&ie=UTF-8). [Consultada 2015, 07 de octubre].
- De Rosnay, J. (1996). *El Hombre Simbiótico*. España: Ediciones Cátedra S.A.
- Derrida, J. (1994). *Márgenes de la Filosofía*. Madrid: Cátedra
- _____, J. (1997). *El tiempo de una tesis. Desconstrucción e implicaciones*. Barcelona, España: Anthopos.
- Descartes, R. (2010). *Discurso del método*. Madrid, España: FGS.
- Díaz, U. (2006). *De aprender a desaprender o cuando la filosofía se hace poiesis*. Revista Iberoamérica. Número: 38/4. [Documento en línea]. Disponible en: <http://www.rieoei.org/opinion22.htm>. [Consultada 2014, 22 de agosto].
- Durkeim, E. (1973). *Educación y sociología*. Barcelona, España: Península
- _____, E. (1976). *Educación como socialización*. Salamanca, España: Ediciones Sígueme.
- Echeverría, R. (2010). *Ontología del Lenguaje*. Argentina: Ediciones Granica S.A.
- Ferrater, J. (2001). *Diccionario de Filosofía*. Barcelona, España: Editorial Ariel. S.A.
- Ferrer, F. (2002). *La educación comparada actual*. Barcelona, España: Editorial Ariel.

- Ferreiro, R. (1996). *Sistema AIDA para el Desarrollo Integral Humano. Paradigmas Psicopedagógicos ITSON, Son.*
- Foerster, H. Von (1996). *Las semillas de la Cibernética*. Obras escogidas. Barcelona: Gedisa. [Documento en Línea]. Disponible en: <http://es.wikipedia.org/wiki/Cibern%C3%A9ticadesegundoorden>. [Consultada 2016, 05 de septiembre].
- Gadamer, H. (1999). *Verdad y Método I*. Salamanca, España: Ediciones Sígueme.
- García C. (1985). *Diccionario Etimológico Español e Hispánico*. SAETA.
- Giannini, H. (1982). *Tiempo y espacio en Aristóteles y Kant*. Santiago de Chile: Editorial Andrés Bello.
- Granados, H. (2011). *Introducción a la semiótica de la comunicación*. Venezuela: Editorial Hispania, C. A.
- Gvirtz, S. y Mariano P. (2006). *El ABC de la tarea Docente*. Biblioteca Didáctica. Tomo II. México: Ediciones Larousse. S.A. DE C.V.
- Habermas, J. (1989). *Actos de habla*. Ediciones Cátedra S.A.
- _____, J. (1984). *Teoría de la acción comunicativa: Complementos y estudios previos*. Madrid, España: Cátedra
- Hegel, G. (1966). *Fenomenología del espíritu*. México: FCE.
- Heidegger, M. (S.F.) *¿Qué es la metafísica?*. Escuela de Filosofía. Universidad ARCIS. [Documento en Línea]. Disponible en: www.philosophia.cl/. [Consultada 2015, 13 de marzo].
- _____, M. (1974). *Ser y tiempo*. México: FCE.
- _____, M. (2005). *¿Qué significa Pensar?*. Madrid: Editorial Trotta, S.A.
- _____, M. (2006). *Carta sobre el Humanismo*. Madrid: Alianza Editorial.
- Hjelmslev, L. (1974). *Prolegómenos a una teoría del lenguaje*. Madrid: Editorial Gredos. [Documento en Línea]. Disponible en: <http://www.es.scribd.com/doc/97217138/Prolegomenos-a-Una-Teoria-Del-Lenguaje-Louis-Hjelmslev>. [Consultada 2017, 29 de marzo].

Hermoso, V. (2013). *Programa de Seminario Permanente*. Universidad de Carabobo.

Facultad de Ciencias de la Educación. Estudios de Postgrado. Valencia

Hessen, J. (1926). *Teoría del Conocimiento*. Instituto Latinoamericano de ciencia y Artes. [Documento en Línea]. Disponible en: <http://gneoseologia1.files.wordpress.com/2011/03/teoria-del-conocimiento1.pdf>. [Consultada 2015, 20 de mayo].

Husserl, E. (1962). *Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica*. México: Fondo de Cultura Económica.

Infante, M. (2012). *Formación docente en la enseñanza de la Matemática bajo el*

Enfoque cibernético. Trabajo Especial de Grado de Maestría presentado ante la

Universidad Nacional Experimental Rómulo Gallegos. San Juan de Los Morros.

Kant, I. (1972). *Fundamentación de la metafísica de las costumbres*. México: Parrúa

_____, I. (2007). *Vigencia de la Filosofía Crítica*. Compiladores: Castañeda Felipe, Vicente Durán y Luis Eduardo Hoyos. Bogotá: Siglo del Hombre Editores.

_____, I. (1973). *Crítica de la razón Pura*. Buenos Aires, Argentina: Losada.

_____, I. (2004). *Una Revolución en la Filosofía del conocimiento*. Atlas Universal de Filosofía. Manual Didáctico de Autores, Textos, Escuelas y Conceptos Filosóficos. España: Editorial Océano.

Krippendorff, K. (1990). *Metodología de análisis de contenidos*. Teoría y práctica. Barcelona, España: Piados.

La Biblia. (1974). Madrid, España: Ediciones Paulina.

Lanza, W. (2015, Noviembre). *#ElArteDeDesaprender*. Ponencia presentada en la Jornada científica Epistémica Educativa del Desaprender y la Autopoiésis desde la Eidética Compleja. Zaraza, Venezuela.

Latner, J. (2007). *Fundamentos de la Gestalt*. Santiago de Chile: Editorial Cuatro Vientos.

Ley del Plan de la Patria (2013-2019). Publicado en Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela. Número 6118 Extraordinario. 4 de Diciembre de 2013.

Ley Orgánica de Educación. (2009). Gaceta Oficial Nro. 5929. Extraordinario 15 de Agosto de 2009.

López, L., María M. y Ruth Tapia. (2006). *La Investigación, eje fundamental en la Enseñanza del derecho*. Universidad Cooperativa de Colombia. Bogotá, Colombia.

López, R. (1996). *Constructivismo radical: De Protágoras a Watzlawick*. En R. Careaga, Tradición y cambio en la psicopedagogía. Santiago de Chile: Universidad Educares-Bravo y Allende Editores.

Mahatma, G. (2004). *Las 100 mejores frases de Ghandi*. [Documento en Línea]. Disponible en: <https://www.lifeder.com/frases-de-gandhi/>. [Consultada 2018,20 de julio].

Martínez, M. (2009). *Nuevos Paradigmas en la Investigación*. Caracas, Venezuela: Editorial Alfa.

_____, M. (2012). *Nuevos fundamentos en la investigación científica*. México: Editorial Trillas.

_____, M. (2004). *Ciencia y Arte en la Metodología Cualitativa*. México: Trillas.

Maturana, H. (1992). *El sentido del humano*. Hachette. Santuago

Maturana, H. y Francisco V. (1984). *El árbol del conocimiento*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria.

Medina, J., Cléries X. y Nolla M. (2007). *El desaprendizaje: propuesta para profesionales de la salud críticos*. Barcelona, España.

Ministerio del Poder Popular para la Educación. (2007). *Diseño Curricular del Sistema Educativo Bolivariano*. Edición Fundación CENAMEC.

- Mintzberg, H, Quinn J. y Jonh B. (1997). *El proceso estratégico: conceptos, contextos y casos*. México: Prentice Hall Hispanoamericana S.A.
- Morín E. (1986). *La naturaleza de la Naturaleza*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- _____, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. UNESCO. Barcelona: Paidós Studio.
- _____, E. (2003). *Introducción al Pensamiento Complejo*. Barcelona, España: Editorial Gedisa.
- _____, E. (2002). *La cabeza bien puesta*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
- _____, E. (2011). *La Vía para el futuro de la humanidad*. Barcelona, España: Paidós Estado y Sociedad.
- Organización Mundial de la Salud. (OMS). (2011). [Documento en Línea]. Disponible en: <http://www.formacionintegral.com.ar>>website. [Consultada 2017, 11 de noviembre].
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (UNESCO). (1990).
- Ontoria, A., Juan G. y Rubio A. (2006). *Aprender con mapas mentales, una estructura para pensar y estudiar*. España: Narcea S. A. de Ediciones Madrid.
- Piaget, J. (1970). *Lógica y conocimiento científico. Naturaleza y método de la Epistemología*. Buenos Aires: Proteo.
- _____, J. (1979). *Esquemas de acción y aprendizaje del lenguaje*. En Chomsky N. y Piaget J. Teorías del Lenguaje. Teorías del Aprendizaje. Barcelona, España: Editorial Crítica, S.A.
- _____, J. (1979). *La Psicogénesis del conocimiento y su significado epistemológico*. En Chomsky N. y Piaget J. Teorías del Lenguaje. Teorías del Aprendizaje. Barcelona, España: Editorial Crítica, S.A.
- _____, J. (1984) *El estructuralismo*. Oikos- Tau. Barcelona.

- _____, J. (1970). *La epistemología Genética*. Barcelona: Redondo.
- Platón. (1990). *Teeteto*. Barcelona, España: Anthropos Editorial del hombre.
- _____. (1972). *Obras completas*. Madrid: Aguilar.
- Perls, F. (2013). *El enfoque Gestal y testigos de terapia*. Santiago de Chile: Editorial Cuatro Vientos.
- Pooper, K. (1977). *La lógica de la investigación científica*. Madrid: Tecnos.
- _____, K. (1991). *Discurso en el Doctorado Honoris Causa por la Universidad Complutense de Madrid*. [Documento en Línea]. Disponible en: <https://el país.com>.
[Consultada 2015, 14 de enero].
- Prensky, W. (2010). *Nativos e inmigrantes digitales*. Institución educativa S.E.K,S. A.
- Rengifo, A. (2017). *Desaprender: complejidad tecnodigital en Educación*. Revista electrónica Eduwed. Vol. 11.Nro. 2. [Documento en Línea]. Disponible en: dialnet.unirioja.es/. [Consultada 2018, 03 de enero].
- Ríos, J. (2007). *Epistemología: fundamentos generales*. Santa Fé de Bogotá, Colombia: Ediciones Usta.
- Rubio, J. (1973). *Antropología Prospectiva*. España: Stvdivm Ediciones.
- Ruiz, C. (2002). *Instrumentos de Investigación Educativa. Procedimientos para su diseño y validación*. Barquisimeto, Venezuela: CIDEG, C.A.
- Ruiz, J. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa*. Universidad de Deusto. España.
- Runes, D. (1994). *Diccionario de Filosofía*. Venezuela: Editorial Grijaldo.
- Sarango, F. (2017). *Educación superior intercultural y diálogo de saberes: el caso de la Amawty Wasi en Ecuador*. Revista de la educación superior. Volumen 46, Issue 184.
- Searle, J. (1969). *Actos del Habla. Ensayo de la Filosofía del Lenguaje*. Barcelona, España: Editorial Planeta De Agostini S.A.

- Serrano de M, Stella. (2008). *Composición de textos argumentativos. Una aproximación didáctica*. Revista de Ciencias Sociales. Vol. XIV, Número 1
Universidad del Zulia. Maracaibo, Venezuela.
- Speaight R. (1972). *Teilhard de Chardin. Biografía*. Santander, España: Editorial Sal Terrae.
- Teilhard De Chandin, P. (1974). *El fenómeno Humano*. Ediciones Taurus, S.A.
- Torreti, R. (1998). *Filosofía de la Naturaleza*. Santiago de Chile: Ediciones Universitaria.
- Ugas, G. (2005). *Epistemología de la Educación y la Pedagogía*. Venezuela: Ediciones del Taller Permanente de Estudios Epistemológicos en Ciencias Sociales.
- Vásquez, L. (2012). *Educación y desarrollo humano. Una visión compleja y Transdisciplinaria*. Tesis doctoral. Universidad de Carabobo.
- Vigotski, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica
- Vivanco, M. (2010). *Sociedad y Complejidad. Del discurso al modelo*. Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile. LOM Ediciones.
- Weber, M. (1974). *Economía y Sociedad*. México: FCE.

ANEXOS

ANEXO A

Metodología del Desaprendizaje (Propuesta de Medina, 2003)

MOMENTOS	PAUTAS DE REFLEXIÓN
<p>Primer Momento Reconocimiento de la realidad y definición del aspecto a desaprender.</p>	<p>¿Qué aspectos de mi práctica me generan insatisfacción? ¿En qué teorías o modelos se apoyan esos aspectos? ¿Existen otras teorías o modelos alternativos? ¿Hay algún aspecto de los esquemas teóricos que manejo con los que me siento insatisfecho o considere poco útiles para mi práctica? ¿Cómo los aprendí? ¿Cómo los uso? ¿Son “evidentes” las evidencias en las que me baso para tomar decisiones profesionales?</p>
<p>Segundo Momento La identificación de las "huellas" personales</p>	<p>¿Cómo se presenta en mí y entiendo hoy el/la aspecto a desaprender (cómo lo entiendo, cómo lo percibo, qué conozco de él: certezas y dudas)? ¿Cómo ha sido construido en mí el/la aspecto a desaprender (experiencia formativa, lecturas, práctica profesional, etc.)?</p>
<p>Tercer momento Elaboración del “mapa” individual y/o colectivo</p>	<p>Identificar elementos y componentes de lo que quiero deconstruir</p>
<p>Cuarto Momento La búsqueda de “interpretaciones-comprensiones-acciones” alternativas</p>	<p>Búsqueda de información bibliográfica (documentos primarios, secundarios, bases de datos, índices, etc.). Consulta a expertos. Sistematización conceptual.</p>
<p>Quinto Momento El des-aprendizaje (desandamiaje).</p>	<p>¿Qué elementos o enfoques nuevos incorporo a mis concepciones? ¿Qué aspectos ya conocidos desestimo? ¿Cuáles mantengo?</p>
<p>Sexto Momento Planificación de la práctica transformadora; inicio de la reconstrucción.</p>	<p>¿Qué aspectos voy a transferir a mi práctica profesional? ¿Mediante que procesos y procedimientos?</p>
<p>Séptimo Momento Retorno a la realidad transformada: Realidad II</p>	<p>¿Cómo percibo ahora mi realidad profesional? ¿Qué fortalezas y debilidades hay en las transformaciones que se están operando?</p>
<p>Octavo Momento El inicio de un nuevo desaprendizaje.</p>	<p>¿Qué nuevos aspectos de mi práctica requieren ser deconstruidos.</p>

Fuente: Medina, J., Cléries X. y Nolla M., (2007).

ANEXO B

Encuentro Dialógico



Sujetos Significantes e Investigador
Fecha: 11/05/2017

ANEXO C

Categorización

ANEXO C-1

Categorización de Entrevistas

CATEGORÍAS	CONTENIDO
	SS. Profesor de 3er. Año
* Evasión del tema en estudio	
- Ausencia de pensamiento abstracto	01 I. ¿Cuál es su concepción sobre la 02 educación? 03 SS. Es una ciencia que enseña al hombre
- Resistencia hacia nuevas tendencias	04 I. ¿Quién es un docente? 05 SS. Una persona con <u>habilidades para</u> 06 <u>pensar</u> .
* Uso del lenguaje	
- Ausencia en la comprensión de contenidos	07 I. ¿Cómo consideras pudiera ser una forma 08 de educar? 09 SS. Una persona ¡ <u>Bella espiritualmente!</u> No 10 me refiero a lo físico, sino a lo intelectual.
- Falta de atención	11 I. Según su opinión, ¿Qué característica 12 debería tener un docente en determinada 13 área de aprendizaje, por ejemplo 14 matemática?
*Estructura curricular	
- Ambiente no apropiado	15 SS. Su rendimiento en el proceso. 16 Ubicándose <u>en lo que es</u> . <u>Me imagino que</u> 17 <u>debe definirse</u> . ¡Digo yo!, o sea es mi 18 opinión.
- Bajo nivel de exigencia	19 I. En su experiencia como docente de aula, 20 ¿crees que has abordado un panorama 21 acogedor con los participantes?
* Interés educativo	
- Respuestas entusiastas	22 SS. ¡ <u>Sí!</u> ¡ <u>sí!</u> 23 I. ¿Desde el punto de vista docente, cuál es 24 su apreciación sobre el personal que 25 imparte la educación, actualmente?
* Actitud docente	
- Autoconcepto	26 SS. ¡Bueno! <u>Cada quien actúa como</u> 27 <u>considere apropiado</u> . Algunos tratando 28 <u>ejemplos prácticos</u> .
- Arrogancia, descalificación	29 I. Según tu concepción, ¿cómo debe ser un 30 comportamiento educativo influyente a la 31 humanización? SS. Como se dice ahora. Abordando

- Miedo- temor	32 <u>ejemplos significativos</u> y así cada quien
- Poca comunicación	33 <u>pone su granito de arena.</u>
	34 I. ¿Consideras que la educación hace
	35 aportes para la <u>integridad del individuo?</u>
	36 SS. ¡Sí! Por ejemplo en matemática el
	37 Censo Nacional, es importante porque
*Perspectiva de cambio	38 involucra a los individuos.
- Diversidad de enfoques	39 I. ¿Por qué? ¿Cómo?
- Nuevos pensamientos	40 SS. Es la manera de <u>utilizar matemática en</u>
	41 <u>lo social.</u> Porque a través de ella se procede
	42 en la sociedad.
	43 I. ¿Qué sector de la sociedad se beneficia
	44 con la educación?
*Presencia de incertidumbre	45 SS. ¡Todos!
- Compromiso ético/ vocación	46 I. ¿Crees que la educación ha tenido
- Desarrollo Curricular tradicional	47 fluidez en el desarrollo de la sociedad?
	48 SS. Por supuesto.
	49 I.¿De qué manera?
	50 SS. ¡De muchas maneras! ¡No sé! ¡ <u>Son</u>
	51 <u>tantas!</u>
	52 I.¿Cuál es tu apreciación con respecto a la
* Sensibilidad humana	53 educación que se imparte actualmente en
- Procedimientos adecuados	54 Venezuela?
- Percepción de debilidades	55 SS. Realmente <u>nunca pensé que iba a ser</u>
- Satisfacción /Comprensión	56 <u>docente da matemática después que me</u>
	57 <u>gradué de lo mío.</u> ¿Que será eso?.
	58 I. No anda bien el comportamiento
	60 educativo, según su apreciación. ¿Es esa su
	61 respuesta?
*Conducción de contenidos	62 SS. ¡Yo creo que por allí va la cosa!
- Debilidad creativa	63 I. Entonces, ¿cómo será un proceso
- Monotonía teórico/práctica	64 educativo significativo para la población?
	65 SS. ¡Ya va, <u>déjame pensar que le digo!</u> Es
	66 la <u>tendencia de desarrollar cada año un</u>
	67 <u>programa</u> establecido, para terminar el
	68 bachillerato.
	69 I. Tomando en cuenta las elaboraciones
	70 curriculares, ¿cómo crees que es la
	71 influencia de estos programas en función de
	72 la educación media?
	73 SS. ¡No, no, no! ¡Yo <u>no me meto con eso!</u> .
	74
	75

(2)Profesor de matemática de 5to. Año
(Coordinador Departamento Evaluación)

- 1 I. ¿Cuál es tu concepción sobre la
2 educación?
3 SS. Algo abstracto. Ayuda al hombre a
4 solucionar problemas de vida.
5 I. ¿Cómo percibes, ser docente?
6 SS. Alguien que sepa, le guste y tenga
7 vocación.
8 I. ¿De acuerdo a tu criterio, quien puede
9 educar?
10 SS. Las personas dadas con los muchachos,
11 que tenga interacción con ellos, que sea
12 motivador.
13 I. Según tu opinión, ¿qué características
14 consideras debe tener un docente?
15 SS. ¡Que le gusta a la gente!
16 I. Y en tu desenvolvimiento como docente
17 de aula, ¿crees que abordaste la educación
18 sin falla alguna?
19 SS. ¡Quizás! Porque a veces, por falta de
20 vocación o de preparación sobre un tema,
21 pueden suceder muchas cosas. Además, a
22 los muchachos no deben tratarse
23 paternalmente, tajantemente. En su
24 interrelación se nota a veces falta de afecto
25 en todos los aspectos, por los problemas
26 personales que de repente tienen.
27 I. ¿Cómo crees que se desenvuelve el
28 personal actualmente en la educación?
29 SS. ¡Ay, Profe! Tengo que responder eso?
30 Bueno, ellos hacen lo que pueden. A pesar
31 de los diferentes programas, le permiten a
32 los alumnos pensar, razonar en problemas
33 cotidianos. Por ejemplo, para sacar cuentas.
34 Una vez, le di un problema a un muchacho
35 referido a yeguas importadas en vientre,
36 por x costo, y luego vende aquí los
37 potrillos; y se le preguntaba ¿cuánto fue el
38 costo de las yeguas, los potrillos, y las
39 ganancias?. Me dijo el profesor que estaba
40 en ese momento con el alumno: Ese
41 problema me lo dio usted a mí. _También
42 le dije: Un parrillero sale a comprar carne y

43 yuca. ¿Y sabe cuánto le sale? ¡Esto es un
44 problema de ecuación!
45 I. Entonces, según tu concepción se debe
46 educar sin paredes mentales?
47 SS. ¡Claro que sí!
48 I. ¿Cómo pudiera la educación dar aportes
49 de integridad social al ser humano?
50 SS. Lo primero, hay que tener
54 conocimiento sobre cómo resolver
55 problemas en la sociedad.
56 I. ¿Por qué? ¿Cómo?
57 SS. Al menos en administración es muy
58 importante y en todo aquello que tiene que
59 ver con mediciones, aplicaciones de
60 laboratorios y cuestiones químicas, en fin
61 tantas cosas!
62 I. ¿Qué sector de la sociedad se beneficia
63 de la educación?
64 SS. ¡Tooodos!
65 I. ¿En qué sentido?
66 SS. En todo lo que uno trate, en educación
67 se aborda. En los valores del individuo, en
68 la actividad comercial, en lo que hace a
69 diario.
70 I. ¿Cómo crees ha sido la influencia
71 educativa en el desarrollo social?
72 SS. Yo diría que positiva. Ha influido y
73 seguirá influyendo. A pesar que no se
74 tienen todas las herramientas necesarias
75 para ayudar a la comunidad, desde este
76 sector, se ha hecho lo que está en la mano
77 del docente. Por ejemplo, en cuanto a
78 tecnología, que tanto usan las personas en
79 la sociedad, ha sido para bien.
80 I. ¿Cuál es tu apreciación con respecto a la
81 educación integral en el individuo.
82 SS. Debe ser formado de manera integral
83 para que tenga los conocimientos
84 necesarios como profesional y pueda
85 relacionar las cosas.
86 I. ¿Cómo definirías una educación
87 eficiente?
88 SS. Aquella que se desempeñe con mucha
89 vocación, para la formación e integración
90 de alumnos a la sociedad.

91 I. Tomando en cuenta ciertos temas
92 catalogados como complicados en el
93 proceso educativo, ¿cómo es el
94 desenvolvimiento de los participantes en
95 este medio, por ejemplo, en la acción
96 trigonométrica de tercer y cuarto año? Por
97 referirme a un tema algo polémico,
catalogado así por los estudiantes.
SS. Los muchachos comienzan con un
“chillido”. Y por eso yo ni lo toco.

01

02 (3) Profesora (coordinación de 4to. Año)

03

04 I. ¿Qué es la educación para ti?

05 P. Un conjunto de procesos donde se forma
06 al individuo que participa en ella.

07 I. ¿Cuáles serían para tí, las características
08 que debe tener un docente?

09 P. Bueno, no todo el mundo puede ser
10 educador. Debe ser una persona con
11 conocimiento de todo.

12 I. ¿Quién consideras puede educar?

13 P. Tú eres el que sabes. ¡Yo no!

14 I. Según su opinión, ¿qué características
15 consideras debe tener específicamente un
16 docente de matemática, por nombrar alguna
17 asignatura?

18 P. Bueno, ser paciente. Tener creatividad y
19 más.

20 I. ¿Cómo visualizas la interacción de los
21 docentes en su centro de trabajo?

22 P. ¡Trabajando con las uñas! Sin muchos
23 recursos. En sus actividades se vale del
24 genio.

25 I. En tu experiencia como docente de aula.

26 ¿Abordaste los requerimientos exigidos
27 por los participantes ante cada situación?

28 P. ¡Por supuesto!

29 I. Según tu concepción, ¿cómo se debe
30 educar?

31 SS. ¿.....???.

32 estrategias didácticas. ¡Ah! Otra cosa,
33 recursos.....!

34 I. ¿Consideras que la educación está

35 involucrada en todos los aspectos de la
36 sociedad?
37 SS. ¡Uuffffffff!.....
38 I. ¿Por qué? ¿Cómo?
39 SS. ¿Mmm.....?¿.....?¿.....?... ¡me
40 raspate ahí!
41 I. ¿Qué sector de la sociedad se beneficia
con la educación?
SS. ¡No me hagas más preguntas que estoy
apurado!

01
02 (4) Director de la Institución
03
04 I. ¿Describe algún concepto específico
05 sobre educación?
06 SS. Es una ciencia, porque busca capacitar
07 a los educandos para adquirir
08 responsabilidades, buscar y manejar los
09 problemas (es la madre de todas las
10 ciencias). Sin ella no hay estudio preciso.
11 I. ¿Quién es un educador para usted?
12 SS. Un individuo con capacidad en todas
13 las áreas.
14 I. ¿Cómo se puede educar?
15 SS. Preparado académicamente en la
16 especialidad. Manejar estrategias aplicadas
17 pedagógicamente en el sector. Combinar su
18 accionar docente con el manejo sistemático
19 del área afectiva de los alumnos.
20 Considerar una innovación que es poco
21 aplicada (la lúdica).
22 I. ¿Cuáles pudieran ser las características
23 de un educador según su visión?
24 SS. Utilizar las estrategias que han
25 resultado más prácticas y con mejores
26 resultados, articulando las complejidades
27 de contenidos, de acuerdo con el avance de
28 niveles.
29 I. En su experiencia como docente de aula,
30 considera que su participación fue íntegra
31 en contenido educativo?.
32 SS. En ese sentido de acuerdo con la
33 experiencia general, que se le permita un
34 perfil completo a los docentes del área.
35 I. ¿Cree usted que la educación hace un

36 aporte integral a la sociedad?
37 SS. ¡Sí! ¡Totalmente!
38 I. ¿Por qué? ¿Cómo?
39 SS. Porque está en todo. Con el empeño
40 humano que da la educación.
41 I. ¿Qué sector de la sociedad se beneficia
42 según su criterio, de la educación?
43 SS. La economía; pero lo social e histórico
44 no se desliga.
45 I. Desde su formación académica ¿Cuál es
46 su apreciación con respecto a la educación
47 recibida?
48 SS. Creo que se abordó en una manera
49 integral, de acuerdo a la orientación
50 concerniente al conocimiento de la
51 profesión. Porque de acuerdo a mi criterio,
52 sí interactuaron los contenidos básicos que
53 deben aplicarse a la profesión; pero cuando
54 analizo el perfil docente con el interés que
55 se requiere más rutinariamente, en lo cual si
56 se puede aprovechar la parte humana en su
57 totalidad.
58 I. ¿Cómo definiría usted la educación?
SS. Acto referido al manejo pedagógico de
la ciencia y las estrategias. La aplicabilidad
en la vida misma.

01
02 (5) Profesor de matemática de 5to. Año
03
04 I. Cómo conceptualiza en términos
05 generales la educación.
06 SS. Como el manejo de la ciencia.
07 I. ¿Quién es un educador para usted?
08 SS. Una persona que sienta propia esa
09 forma de llegar, un ser “humano”, que le
10 duela el colectivo en general y que trate de
11 tener algo de ello.
12 I. Según su opinión, ¿qué características
13 debe tener un docente, específicamente de
14 una determinada área como Matemática?
15 SS. Puede ser reflexivo, dinámico, un poco
16 como fuerte y divertido
17 I. En su experiencia como docente de aula,
consideras abordaste lo humano y el
18 sentimiento colectivo en el desarrollo de las

19 actividades?
20 SS. Comenzando, fue un poco duro por el
21 miedo escénico; pero, después tomé más
22 confianza en la forma de expresarme a los
23 estudiantes.
24 I. ¿Cómo cree que se desenvuelven los
25 docentes actualmente?
26 SS. Pienso que tienen un procedimiento
27 adecuado a las normas establecidas en
28 cuanto a la educación, pero debemos ser un
29 poco más didácticos. Bueno. Se puede
30 enseñar mediante un estudio diagnóstico
31 que nos permita saber las debilidades del
32 alumno, para luego aplicar métodos
33 didácticos y reflexivos respecto a la
34 materia.
35 I. ¿Consideras que la educación hace
36 aportes integrales, a la sociedad?
37 SS. Da un aporte bien significativo en
38 cuanto a la vida misma compete.
39 I. ¿Por qué? ¿Cómo?
40 SS. Porque la educación se ve en todas las
41 cosas.
42 I. ¿Qué sector de la sociedad pudiera
43 beneficiarse de las nuevas ideas
44 educativas?
45 SS. Los sectores: bancario, económico,
46 conductor, automotor, agropecuario; se
47 benefician de este acto.
48 I. De los cambios educativos hacia el
49 avance humanitario. ¿cómo surgiría efectos
50 en la sociedad, según tu criterio?
51 SS. ¡Sí!. En la comunicación tiene un
52 aporte mayoritario. Permitiendo construir
53 nuevas ideas con la gente. Ayuda a la
54 humanidad en su constante comunicación.
55 I. De acuerdo a la formación académica que
56 has tenido ¿Cuál es tu apreciación con
57 respecto a la educación?
58 SS. Yo, principalmente tengo la
59 experiencia de Rivas y Ángel Delgado
60 como profesores en el área de los números
61 que es la más complicada. Los tomo como
62 referencia para practicar mi enseñanza.
63 I. ¿Cómo definirías la educación actual?

63 SS. Es llegar al alumno de manera
64 dinámica y creativa.
65 I.Tomando en cuenta ciertos temas de
66 enfoque matemático ¿cómo crees es la
67 influencia de la trigonometría en el
68 desarrollo de los cursos de tercer y cuarto
69 año en educación media?.
70 SS.¡Esa es la parte, creo, más difícil de la
matemática!. Cuando la vi, me costó, pero
luego la entendí. Y ahora la doy yo. ¡No me
lo esperaba!

Fuente: Rengifo, (2018)

ANEXO C – 2

Categorización Hoja de Pensar

CATEGORIAS	CONTENIDO
*Influencia afectiva	(1) Estudiante de cuarto año
-Ductilidad espiritual	Idea: Educación para la humanización
-Orden de pensamiento	01 SS. Bueno desde mi punto de vista yo creo 02 que la <u>Educación se abordaría con mucho</u>
*Necesidad de cambios educativos	03 <u>Amor y comprensión</u> para poderles indicar
-Accionar reforma de	04 a todos los Estudiantes todo lo que cada
pensamiento	05 profesor quiere enseñarle pero si el <u>docente</u>
-Identidad profesional	06 es <u>rencoroso no daría buena Educación xq'</u>
*Migraciones de ideas	07 no les va a poder enseñar nunca a los
-Captación discursivo del	08 estudiantes.
entorno	09 Y gracias a la <u>Educación con amor es que la</u>
- Carácter familiar	10 <u>humanidad se ha ido implementando más.</u>
	11 Para mí un estudiante con unas
	12 calificaciones favorables me han encantado
	13 como me tratan los profesores y gracias al
	14 cariño con el que <u>me enseñan o me siguen</u>
	15 <u>enseñando he aprendido y tengo la</u>
	16 <u>capacidad de responder</u> o afirmar cualquier
	17 tema que me piden o tenga consciencia.
	19 No me gustaría ejercer esta educación pero
	19 para mí el Amor es primero y un <u>profesor</u>
	20 <u>que haga las cosas con amor y ayude a la</u>
	21 <u>humanidad</u> es el ser más querido y lindo del
	22 mundo.
	23
	(2) Estudiante de tercero
	Idea: Educación para la humanización
	01 SS. La <u>Educación para la humanidad es</u>
	02 <u>muy importante</u> porque gracias a Ella
	03 tenemos una educación <u>donde podemos ser</u>
	04 <u>mejores personas.</u>
	La educación es <u>basada en el</u>
	05 <u>comportamiento de todo ciudadano, aunque</u>
	06 muchas personas no tengan un educación
	07 digna de título. Tenemos una educación que

08 viene de nuestros hogares. Los principios
09 que los padres le enseñan a sus hijos en el
10 hogar para ser personas de bien y respetar
11 al prójimo. Una buena Educación no
12 significa tener título, la verdadera
13 educación viene del hogar donde se
14 inculcan valores y principios.

15
16

(3) Representante de la comunidad

Idea: Educación de avance social

SS. Durante los últimos 15 años de proceso
revolucionario en nuestro país ha habido
01 diversos avances en materia social como
02 las misiones diseñadas y ejecutadas por el
03 gobierno venezolano como por ejemplo
04 1ro. La protección salarial motivado a
05 defender al pueblo venezolano de los
06 recientes ataques en materia económica, se
07 han realizado 32 ajustes salariales, 22
08 durante el mandato de nuestro presidente
09 Eterno Ugo Chávez y 10 en la gestión del
10 gobierno de Nicolás Maduro.

11 2ro. Educación, logrado con la entrega de
12 canaimas, canaimitas, textos escolares entre
13 otro, incrementando en la tasa de
14 escolaridad en ese nivel, entre otros que
15 tomándolos como puntos de mayor
16 importancia.

17 Esto hace consolidar más la democracia en
18 nuestro país; pero a pesar de tantos
19 problemas presentados en todos los niveles,
20 podemos decir que es necesarios nuevos
21 avances ya que la economía cada día
22 avanza mas donde los precios suben al
23 aumentar el salario, lo que se recomendaría
24 la estandarización de los precios de los
25 productos de la cesta básica para poder
26 alcanzarlos y llevarlos a nuestros hogares.

27
28

(4) Secretaria

Idea: Educación venezolana

SS. La educación venezolana ha
01 desmejorado demasiado, porque, se ha
02 visto afectada por la crisis que estamos
03 pasando, por que los niños ya no tienen el
04 mismo rendimiento. Por que andan con el
05 estómago vacío,siempre andan desmayados.
06
07
08

Fuente: Rengifo, (2018)

ANEXO C- 3
Categorización Registro de Campo

CATEGORIAS	CONTENIDO
	(1) Sujetos Significantes Observaciones del investigador
*Bloqueo comunicacional	
- Evasión de respuestas	01 Al momento de ser abordados los sujetos
	02 significantes dos y tres veces en su lugar de
- Negativa de interacción	03 trabajo, aula de clase, pasillos, sala de
	04 estadía de profesores, departamentos, se
	05 <u>negaron a brindar información, objetando</u>
	06 <u>que no estaban preparados,</u> y que requerían
	07 tiempo para tal fin. Se evidenció esta
	08 negativa por el hecho de querer entrar en
	09 dialógica respecto al contexto educativo.
	10 Propósito que finalmente se logra por la
	11 forma convencional con la que el
	12 investigador abordó el proceso.
	13 Uno de estos sujetos presentó una actitud
	14 de <u>descontrol expresivo</u> al momento de
	15 sugerirle un diálogo de tendencia educativa,
	16 comportamiento que se hizo extensivo a la
	17 mayoría de los abordados. <u>Evadiendo</u> de
	18 esta manera <u>el tema con expresiones</u> como
	19 <u>contracción facial, cambio de mirada,</u>
	20 <u>entretenimiento, momentos de silencio</u>
	21 entre otras.

Fuente: Rengifo, (2018)

ANEXO D

Imágenes otros miembros de la comunidad

ANEXO D- 1

Imagen de Secretaria



Fecha: 19/10/2016

ANEXO D-2

Expresión escrita Secretaria

EDUCACIÓN VENEZOLANA

La Educación venezolana ha desmejorado demasiado, por que se ha visto afectado por la crisis que estamos pasando, por que los niños ya no tienen el mismo rendimiento, por que andan con el estomago vacío, siempre andan desganados.

EDUCACIÓN

ANEXO D- 3

Imagen Docente/Representante de la Comunidad



Fecha: 20/01/2016

ANEXO D - 4

Expresión escrita Docente/Representante de la comunidad

EDUCACION DE AVANCE SOCIAL

EDUCACION

Durante los últimos 15 años de proceso revolucionario en nuestro país han habido diversos avances en materia social como las misiones educativas y ejecutadas por el gobierno de izquierda no como por ejemplo la protección parental otorgado a defender el pueblo trabajador de los bienes atropes en materia económica (le han robado 32 apuntes, palancas, 82 durante el mandato de Uribe, los presidentes Estepa, Gog Chavz y 10 en la gestión de gobierno del presidente Nicolas Maduro.

2) Educación, basada en la entrega de Carrizcos, Canavinas, los centros educativos, incrementando así la tasa de escolaridad en ese nivel, entre otros y trayéndolos como punto de mayor importancia.

Esto hace, totalmente, que la democracia en nuestro país, pero a pesar de tantos problemas presentados en todo lo visible, podemos decir que es necesario mejorar ahora ya que la economía cada día avanza más donde los países fueran al momento el país, lo que se recomienda es la estandarización de los países de los productos de la Carta Gótica para poder acompañar y llevarlos a nuestros hogares.

ANEXO E

Fotografías de estudiantes en desarrollo de la hoja de pensar

ANEXO E-1

Estudiante de Cuarto Año



Fecha: 17/03/2016

ANEXO E-2

Expresión Estudiante Cuarto Año

EDUCACIÓN PARA LA HUMANIZACIÓN

EDUCACIÓN

Bueno desde mi punto de vista yo creo que la Educación se abordaría con mucho Amor y comprensión, para poderles inculcar a todos los estudiantes todo lo que cada profesor quiere enseñarles pero si el docente es rencoroso no dará buena Educación y no les va a poder enseñar nunca a los estudiantes.

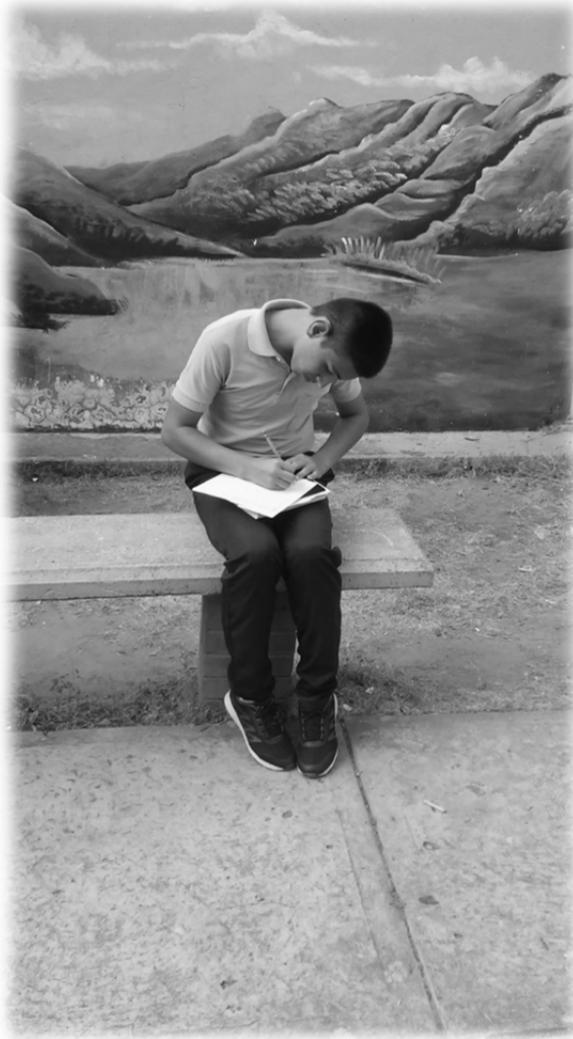
Y gracias a la educación con amor es que la humanidad se ha ido implementando más. Pero mi uno estudiante con unas calificaciones favorables me ha encantado como me tratan los profesores y gracias al cariño con el que me enseñan o me siguen enseñando he aprendido y tengo la capacidad de responder o afirmar cualquier tema que me piden o tengo conciencia.

No me gustaría ejercer esta educación pero para mí el amor es primero y un profesor que haga las cosas con amor y ayude a la humanidad es el ser más hermoso y bello del mundo.

EST. 470

ANEXO E-3

Estudiante de Tercer Año



Fecha: 11/05/2017

ANEXO E-4

Expresión Estudiante Tercer Año

EDUCACIÓN PARA LA HUMANIZACIÓN

La Educación para la humanización es muy importante porque gracias a ella tenemos una educación donde podemos ser mejores personas.

EDUCACION
La educación es basada en el comportamiento de todo ciudadano, aunque muchas personas no tengan una educación digna de titular. Tenemos una educación que viene de nuestros hogares. Por principio que los padres les enseñan a sus hijos en el hogar, para ser personas de bien y respetar al prójimo. Una buena Educación no significa tener título, la verdadera educación viene del hogar donde nos inculcan valores y principios.