



**SECRETARÍA DE EDUCACIÓN EN EL ESTADO
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL**

UNIDAD UPN 162

**LA FORMACIÓN DOCENTE DESDE EL PENSAMIENTO CRÍTICO Y
LA EDUCACIÓN POPULAR: ELEMENTOS PARA EL DEBATE Y LA
ACCIÓN.**

CÉSAR JOSÉ VALDOVINOS REYES

ZAMORA, MICHOACÁN, JUNIO 2012



**SECRETARÍA DE EDUCACIÓN EN EL ESTADO
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL**

UNIDAD UPN 162

**LA FORMACIÓN DOCENTE DESDE EL PENSAMIENTO CRÍTICO Y
LA EDUCACIÓN POPULAR: ELEMENTOS PARA EL DEBATE Y LA
ACCIÓN.**

**TESIS QUE PARA OBTENER EL GRADO DE MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
BÁSICA**

**PRESENTA:
CÉSAR JOSÉ VALDOVINOS REYES**

ZAMORA, MICHOACÁN, JUNIO 2012

TABLA DE CONTENIDOS

	AGRADECIMIENTOS.	5
	INTRODUCCIÓN.	7
	PRIMER MOMENTO: RACIONALIDAD DE LA INVESTIGACIÓN DIALÉCTICO CONSTRUCTIVA.	
1.1	Razonamientos fundantes.	10
1.2	Relación cognoscitiva.	21
1.3	Proceso investigativo:	26
1.3.1	Metodología,	26
1.3.2	Supuesto teórico,	32
1.3.3	Diseño de la muestra,	33
1.3.4	Estrategias del trabajo de campo,	34
1.3.5	Procesamiento de la información,	36
1.3.6	Programa Institucional en el que se inscribe.	36
	SEGUNDO MOMENTO: CAMPO PROBLEMÁTICO DE OBJETOS DE CONOCIMIENTO POSIBLE Y VISIÓN DE FUTURO.	
2.1	Construcción racional del objeto de conocimiento.	37
2.2	Visión de futuro y perspectiva innovadora de la formación-performación.	39
	TERCER MOMENTO: LA PROBLEMATIZACIÓN EMPÍRICA.	
3.1	El contexto mundial.	42
3.1.1	La mirada del universo,	43
3.1.2	La dialéctica economía ecológica,	47
3.1.3	El mundo desde el capitalismo-modernidad, ahora llamado globalización, postmodernismo y neoliberalismo,	49
3.2	La batalla de los proyectos culturales.	51
3.3	El asunto educativo.	55
3.4	La propuesta alternativa de educación popular en Michoacán.	62
3.5	El estado del arte (diagnóstico de reconstrucción).	67
3.5.1	Planificación y metodología.	72
	CUARTO MOMENTO: LA PROBLEMATIZACIÓN TEÓRICA.	
4.1	Pensamiento categorial.	74
4.2	Uso crítico de la teoría.	76
4.3	Problematización de cuerpos teóricos relacionados con objeto de conocimiento:	78
4.3.1	El pensamiento crítico,	78
4.3.2	La pedagogía crítica,	84
4.3.3	La educación popular endógena,	88
4.3.4	La formación performación,	92
4.3.5	La cultura entre interculturalidad y multiculturalidad,	98
4.3.6	La praxis creación y recreación humana,	101
4.3.7	Del ethos barroco al ethos ecológico,	102
4.3.8	La estrategia curricular tejiendo lo transdisciplinario, lo transintegral y lo complejo.	106

	QUINTO MOMENTO: VIABILIDAD.	
5.1	Indicadores para la propuesta articuladora, participativa y proyectiva.	116
5.2	Principales insumos sobre la propuesta y su viabilidad.	120
5.3	Ruta crítica de la intervención.	121
5.3.1	Primer proceso: taller,	122
5.3.1.1	Reflexión sobre el proceso del taller.	124
5.3.2	Segundo proceso: diplomado,	125
5.3.2.1	Presentación del diplomado,	126
5.3.2.2	Justificación del diplomado,	128
5.3.2.3	Objetivo general como el entretrejer de la teorización,	130
5.3.2.4	Estructura general,	132
5.3.2.5	Productos finales del diplomado como insumos potenciadores,	133
5.3.2.6	Reflexión sobre el proceso formativo del diplomado.	133
	SEXTO MOMENTO: TEORIZACIÓN.	
6.1	Teorización como proceso desde donde entretrejer los hallazgos,	139
6.2	Categorías articuladas desde la dialéctica como totalidad praxiológica,	141
6.3	A modo de apertura y cierre.	151
	REFERENTES PARA LA CONSTRUCCIÓN DE LA TESIS	153
	APÉNDICE	
	Estrategia curricular de dos módulos del diplomado desde la transdisciplinariedad.	158
	ANEXOS.	
	Testimoniales de participantes del diplomado.	169

AGRADECIMIENTOS.

Al plantear en una construcción posible de transformación formativa-performativa el asunto del agradecer, que deviene de gratitud, decir la acción de dar gracias y sentir gratitud ante alguien, se hace con la necesidad humana propia de un ser-sujeto en contaste proceso de gestación, inacabado, con límites y posibilidades, pero con la firmeza de pensamiento de sentir la otredad como parte fundante de uno mismo.

En ese sentido, agradezco a mi compañera-mujer-esposa, a ti Rosy, que has compartido conmigo el sueño posible de la transformación de la educación desde su propia visión alternativa en permanente construcción, además has articulado junto conmigo la posibilidad de ser uno los dos, desde nuestra propia cosmovisión.

Agradezco a mis hijos, a Jazz por ser ahora la responsable de su propia visión de mundo y utopía, de seguir soñando en el “aún no” como posibilidad y no como determinación, a Ale por su capacidad de pensamiento crítico y acción reflexiva no obstante su corta edad, por último a Chalin por seguir demostrando que la posibilidad del sueño, de que la fantasía, sigue siendo vida, sigue estando y tiene potencialidad de ser futuro en este presente.

A mis padres, <jefes> como yo les digo, la Dra. Rebeca y el Dr. Jesús, por darme la oportunidad de existir, de formarse formándome, de compartir la visión de mundo, el sueño y la utopía de la acción-formación-performación-transformación de los otros mundos posibles, en permanente movilización-articulación-direccionalidad desde la dialéctica y la criticidad. A mi hermana Rebeca que no obstante y no incidir en este proceso comparte la oportunidad de ser juntos, una familia, como unidad, compartiendo la sangre y los sueños.

A mis asesores, el Dr. Joaquín Navarro, por los desvelos y el compartir esta propuesta investigativa, llenándola de aportes e insumos potenciables, al Mtro. Lorenzo por ser tan paramétrico y poner en contraposición nuestras visiones, pero en debate construir articulaciones posibles, a la Mtra. Dolores, <Lolis>, porque aunque no se comparte la visión desde el ángulo de lectura del mundo, si fue posible acompañar las posibilidades de la transformación educativa desde las teorías pedagógicas que nos tocó discutir-entender, a la Dra. Ulrike, <Uli>, que aunque fue poco el tiempo de compartir fue mucho el aporte desde

otra visión-cosmovisión buscando siempre la capacidad de la racionalidad humana para ser-sujeto de la transformación del estado de las cosas.

A los maestrantes de la MEB, Gil, Robert, Esteban, Poncho, Isabel, Betty, Perla, Reducindo, Enit, Valentín, Luz Paz, Jaime Corral, Gaby, Areli, Mayra, Carmen, Carlo Magno, Edith, Wendy, Jaime Sánchez, Tere, Raquel, Patty, Lucecita, Alex que compartió la mayoría del proceso, a ti Martha Azucena que ya no estás con nosotros al acudir al llamado del ser supremo, gracias por compartir los espacios-tiempos de utopías, debates, encuentros y desencuentros, para todos significa-dignifica el ser más sujetos protagónicos de nuestro propio hacer-haciendo.

A todos los compañeros-camaradas, ser-sujetos que estuvieron en este proceso inacabado de formación-performación, en el Taller y los dos colectivos del Diplomado, que compartieron la visión de mundo y la transformación del mismo, desde el pensamiento crítico y la educación popular, en especial a la maestra Bacilia de la coordinación de la Sección XVIII del SNTE-CNTE en Lázaro Cárdenas, <Baci>, por compartir y ser parte de esta posibilidad de transformación del mundo.

A todos los compañeros del movimiento, por seguir siendo ser-sujetos protagónicos de la pedagogía de la resistencia, pedagogía de la liberación, de la pedagogía crítica, de la pedagogía de la emancipación, por continuar con la tierna terquedad de la posibilidad de construcción de otros mundos posibles.

Al ser supremo, al gran arquitecto del universo, gracias por la segunda oportunidad de vida, de condición y posibilidad, de denuncia y anuncio.

Gracias a todos y a todas por existir, compartiendo este mundo de complejidad, de ángulos de lectura, de visión-utopía-sueño, en el ser-siendo, ser-sujeto de la otredad en tránsito continuo de construcción de otros mundos posibles.

INTRODUCCIÓN.

El presente documento tiene como potencialidad y posibilidad valorar, incidir y desarrollar desde el espacio de transformación, que se convirtió en el ser-siendo esta propuesta, en la vía de los hechos desde los espacios de debate y acción en forma de Taller en un primer momento y, en los grupos del Diplomado, en un segundo momento, inciden en el estado de la cuestión sobre la formación continua y la performance necesaria del docente en Michoacán.

Esta investigación-intervención, es al mismo tiempo praxiológica, presenta-delinea los espacios concéntricos y transdisciplinarios desde el pensamiento crítico y la pedagogía crítica, como un proceso de apertura y cierre hacia lo inédito, hacia el formando-formándose además de una nueva racionalidad del pensar desde la dialéctica-complejidad como el ángulo de lectura de la realidad en los educadores desde esta alternativa.

Pretende y posibilita que los docentes-educadores que están inmersos en este proceso dialéctico de construcción alternativa, puedan formarse en las categorías de criticidad e historicidad como ser-sujetos protagónicos de su propio conocer el conocimiento.

Para avanzar desde esta mirada, en un segundo momento o de manera articulada y simultánea, hacia la construcción de planteamientos alternativos en el proceso de enseñanza-aprendizaje en su accionar diario, desde una lógica donde se inscribe la totalidad, la transdisciplina, la transintegralidad y la complejidad en la currícula rompiendo con el enfoque de la educación basada en competencias.

La investigación se realiza desde la mirada de la racionalidad crítica, utilizando como proceso metodológico la dialéctica constructiva, es por ello que en el primer momento, el de la racionalidad de la investigación, se plantea desde que visión de mundo parte la intervención, tomando como asidero del conocer, a las epistemologías de segundo orden o de <no orden>, la filosofía de la praxis y la dialéctica constructiva como metodología que forma formándose para la construcción.

El segundo momento es el campo problemático de objetos de conocimiento posible y visión de futuro, donde se establece, el cierre y apertura en el que parte la investigación, en este caso la formación del docente, ser-sujeto-educador, contraponiendo la visión utilitaria del tutor o facilitador, a la de liberación por medio de la educación popular y la pedagogía crítica; la

visión de futuro desde la formación, como moldeo del ethos, o personalidad, con la representación crítica en la práctica desde la performación.

En el tercer momento, se aborda la problematización empírica partiendo del contexto, tanto macro como microespacial, en lo macro partiendo del ángulo de lectura de la mirada del universo entretejida con las cosmovisiones comunitarias como lo micro, poniendo la dialéctica ecología-economía como la nueva forma de mirar la relación hombre-naturaleza, en este momento coyuntural del capitalismo como forma económica de dominio, además del modernismo y postmodernismo como forma cultural de dominación.

En este mismo momento, se pone a debate la batalla de los proyectos culturales, por un lado el pensamiento único en contraparte del pensamiento crítico desde las epistemologías de segundo orden que rompen-construyen otras miradas como conformadoras de otros mundos posibles; para concretar el asunto educativo y la batalla entre la educación con enfoque basado en competencias y la pedagogía crítica, junto con la educación popular alternativa, que desarrolla pensamiento crítico; para pasar a el estado del arte, como diagnóstico reconstruido sobre la formación desde la pedagogía crítica, la planificación y metodología de la indagación.

En el cuarto momento, la problematización teórica, se desarrollan las categorías, o cuerpos teóricos de la intervención educativa, partiendo del pensamiento categorial y el uso crítico de la teoría, como conformadores de nuevos discursos, formas de construir, redibujar y rediseñar la formación-performación, las categorías son: el pensamiento crítico, la pedagogía crítica, la educación popular-endógena, la formación-performación, la cultura entre interculturalidad y multiculturalidad; la praxis creación y recreación humana; del ethos barroco al ethos ecológico; y por último la estrategia curricular tejiendo lo trasndisciplinario, lo transintegral y lo complejo.

Siguiendo en ese mismo orden de ideas, el quinto momento es la viabilidad dentro de la metodología de la dialéctica constructiva, donde se presenta la intervención desde una visión articuladora, participativa y proyectiva, presentado las dos rutas de desarrollo de la investigación, que en este caso son: un Taller realizado en verano y un Diplomado que duró 7 meses, entre Octubre de 2011 y Abril de 2012, como los espacios de gestación de esta nueva

idea-proceso-pensamiento-construcción de formación-performación desde el pensamiento crítico, la pedagogía crítica y la educación popular.

Como último momento de indagación, es la teorización, desde donde se hace emerger la nueva teoría, con base en el proceso dialéctico de empiria-teoría-praxis, para conformar la nueva mirada de la formación, la teorización como proceso en el cual se entretajan los hallazgos de la intervención y las categorías articuladas nacidas del debate y la acción, se asume la dialéctica como totalidad praxiológica.

Después de esto se presentan las referencias para la construcción de la tesis, referencias tanto bibliográficas, como electrónicas que enriquecieron y dieron camino a la propia investigación, como ese ángulo de lectura del mundo de ir y venir dialécticamente entre la teoría y la realidad concreta misma, la cosa misma, para finalmente presentar dos anexos, uno sobre la estrategia curricular de dos módulos del Diplomado y testimoniales del mismo.

Esta opción de formación-performación¹ parte de la realidad misma, como una necesidad de sobrevivencia de la escuela pública y del docente-educador popular en contra de los embates de la escuela-empresa y del educador estandarizado que pretende la globalización, el neoliberalismo y la llamada postmodernidad.

Se enlaza la práctica educativa desde la formación con la teorización desde la postura crítica, para en este espacio reconstruir y re teorizar su propio hacer-pensar y transformar su hacer-haciendo y la colectividad en la que se inscribe, esta criticidad en y para la formación-performación, en el buscar-buscando que el docente razone, repiense, rehaga su propia práctica docente.

De allí que se proponga **LA FORMACIÓN DOCENTE DESDE EL PENSAMIENTO CRÍTICO Y LA EDUCACIÓN POPULAR: ELEMENTOS PARA EL DEBATE Y LA ACCIÓN**, en la resistencia y construcción de otro mundo posible en Michoacán, como una opción que busca-concreta de manera alternativa otra mirada-otro mundo en el hacer como quehacer educativo, de la cual se da cuenta en el presente documento.

¹ Performación viene de performance, puesta en escena o representación que fluye de acuerdo a las necesidades de la acción, es la representación crítica de lo teórico, es la acción praxiológica necesaria para la transformación del estado de la cuestión.

PRIMER MOMENTO:

RACIONALIDAD DE LA INVESTIGACIÓN DIALÉCTICO CONSTRUCTIVA.

*Y una mañana todo estaba ardiendo
Y una mañana las hogueras
Salían de la tierra
Devorando seres,
Y desde entonces fuego,
Pólvora desde entonces,
Y desde entonces sangre.
PABLO NERUDA.*

1.1 Razonamientos fundantes.

Esta propuesta investigativa parte de una visión dialéctica de la educación dentro de la realidad compleja que se vive y se está viviendo en el mundo, es por esto que su episteme², que para Foucault, citado por Saavedra (2009:22), es lo que define las condiciones de posibilidades de un saber. Siguiendo al propio Saavedra en cada cultura hay un episteme, pero a la vez existen epistemes disruptivos que están flexibilizando³ ese propio episteme o gran paradigma.

El episteme en sentido literal, es ciencia desde la visión platónica, a la vez es la forma general de conocer e investigar, se puede decir que el conocimiento producido desde la mirada de esta investigación se entiende como la ciencia-conciencia, es decir el conjunto de conocimientos que condicionan las formas de entender e interpretar la visión de mundo en cualquier época de la humanidad, se articula-nociona desde las epistemologías de segundo orden, que son disruptivas⁴ y emergentes junto con la racionalidad crítica y en la dialéctica constructiva.

En ese sentido se tiene que partir desde una visión epistemológica, que deviene de episteme, para esto se entiende a la epistemología como un proceso de construcción inacabado de hacer-ser ciencia, también conocida como la filosofía de la ciencia, o desde la ruptura epistémica

² Episteme del griego conocer, conocimiento.

³ Reflexibilizar es la reflexión en la acción, es el pensar lo que hacemos al estar haciéndolo.

⁴ Disrupción es el acto de romper de manera brusca con el statu quo.

como gnoseología filosófica para Saavedra (2009: 83), parte de ser un producto-productente y un término polisémico, porque episteme deviene de ciencia, donde epi significa arriba y histanem-permanecer, es por esto que tiene carácter polisémico al plantearse desde diferentes posturas, se le denomina por un lado como la teoría del conocimiento, también se le conoce como la teoría del conocer el conocer, asimismo es la teoría del comprender ciencia, además de ser un esquema de acción, un proceso en ese sentido de observación hermenéutica y de transformación.

La epistemología plantea entonces la forma de comprender, interpretar y transformar el mundo desde el sujeto, es decir desde el ser-sujeto como ser humano porque todo conocimiento es humano por naturaleza, por esencia y por presencia ya que ha sido concebido, imaginado y llevado a la acción por el ser-sujeto-hombre-mujer-humano.

Para Freire (2001:23), la epistemología se conforma, y a la vez se forma, se redibuja, se teje desde la visión histórico-cultural, es decir la creencia y la fe en el ser-sujeto-hombre-mujer y la certeza de la transformación del mundo, superando las contradicciones entre opresor y oprimido desde el ángulo de lectura crítica del ser-siendo en y para el mundo.

Pero no solo de manera individual, sino también colectiva, es decir desde el sujeto particular articulado con el sujeto social-colectivo-humanidad, agregando las categorías que Morín (1995:3), plantea para el sujeto de la dialéctica en el mundo de la complejidad es decir el sujeto bio-psico-social-terrenal-cósmico; es por esto que a través de la historia de la propia epistemología o filosofía de la ciencia hay dos formas de interpretar los fenómenos, los hechos, los pensamientos que son: el sentido común y el pensamiento científico.

Por esto la epistemología busca explicar el conocimiento humano, cuál es su origen y los fundamentos del conocimiento, la propia esencia del conocimiento y la verdad, las primeras explicaciones sobre esto parten de las epistemologías objetuales de primer orden que en esta concepción Saavedra (2009:19), enmarca a: el intuicionismo, racionalismo crítico, teoría analítica de la ciencia, contextualismo epistemológico, entre otros.

Pero también desde la propia epistemología, hay diferentes maneras de interpretar el pensamiento científico y el propio mundo, de comprender y de transformarlo, en la visión del

pensamiento científico existen dos vías para llegar a él, por una parte desde la visión cartesiana o epistemologías objetuales, es decir, desde el llamado método científico, donde cada conocimiento, para que sea científico, debe ser observable, comprobable y verificable; desde la visión racional paramétrica.

Por otro lado están las epistemologías de la emergencia y de la disrupción llamadas por Saavedra, Motta, Sotolongo, entre otros, como las epistemologías de segundo orden, que se basan en la visión paradigmática de la incertidumbre y transformación de los principios de Kuhn, citado por Saavedra (2009:84), donde se plantea que las ciencias además de la visión de los paradigmas, son rotos y repuestos por otros paradigmas y ciencias, por su propia dinámica, movilidad y articulación con el mundo complejo y dialéctico, de acuerdo a la necesidad de las categorías que Zemelman (1995:33), plantea como historicidad y necesidad de ciencia-conciencia.

Las epistemologías de segundo orden también desde la visión de la dialéctica pueden nombrarse epistemologías de <no orden>, que como lo plantea Adorno, citado por Rojas (1999:81), el no orden es en sí mismo la dialéctica negativa, como la transitoriedad de los hechos, el alejamiento-acercamiento desde una visión crítica a la propia ciencia, el principio de no identidad, es decir no orden, y la permanente inconformidad ante la aparente racionalización de la realidad social.

En este sentido, cobra relevancia ubicar la noción de paradigma, que para Iglesias (2006: 28), es el modelo general de saber que utilizan un cuerpo de investigadores, deviene de paradigma literalmente modelo o ejemplo, del griego *paradieiknynia* que es comparar y mostrar de lado, no muestra de frente, sino que oculta, además solo muestra de lado, es por esto que paradigma es el sustituto del dogma ya que es el esquema total y el tipo de pensar que predomina en una época, es excluyente y descalificador.

El sentido paradigmático del saber tiene, desde la postura de Freire (2001:29), un carácter temporal de tres momentos: el pre-tiempo, como la movilidad y la búsqueda de sentido del saber, el contra-tiempo, como la fijación e inmovilidad del saber es decir el pensamiento único de ese saber, o la única forma que encarna ese saber; y por último el destiempo, como asincronía, donde el saber pierde lucidez y no se inserta, ni articula ese saber a la movilidad y

a la realidad compleja que se vive. Para el mismo Freire toca a los educadores críticos y populares transgredir el paradigma, quebrar de manera epistemológica ese saber petrificado, romper el tiempo del destiempo, porque no se ha perdido la posibilidad de la palabra y del ser haciendo.

El debate del conocer del conocimiento, de la lectura crítica del saber, entre la epistemología cartesiana objetual, algunas ocasiones también es subjetivista radical, además de la irrupción de las apenas gestantes epistemologías de segundo orden, inicia con el surgimiento de la dialéctica como ciencia de la totalidad praxiológica que rompe con las posiciones de la epistemología cartesiana.

Antes del surgimiento de la dialéctica categorial, como la ciencia praxiológica de la totalidad, los pensadores e investigadores de la teoría del conocimiento o epistemología solo planteaban y debatían, según Dilthey, citado por Mardones (1982: 69), entre el Erklaren, es decir, la explicación causal de todo hecho, fenómeno, pensamiento y el Verstehen, que trasciende la pura explicación yendo hacia la facultad de comprensión del hecho o fenómeno pero en su totalidad y en su articulación, su significación desde la particularidad y desde la totalidad, su significación subjetiva y subjetivada por el hombre desde su ciencia-conciencia con el mundo y los fenómenos que hay en su circuncentro⁵.

Para Kohan (2006:11), regresando a lo que tiene que ver con la interpretación y explicación del mundo, el primigenio⁶ proceso natural del ser humano para interpretar, comprender y asimilar es el sentido común, entendido este como el ámbito espontáneo de las opiniones cotidianas, el cual por lo mismo es caótico y contradictorio, por ende se convierte en el campo de batalla de las ideologías, las diversas concepciones del mundo y escalas de valores.

En contrasentido el pensamiento científico plantea de manera racional, es decir cartesiano, la naturaleza del conocimiento desde Popkewitz, citado por Valdovinos y Reyes (2009:17), es por esto que la ciencia es el conjunto de valores, métodos, procedimientos y compromisos que moldean una intervención e indagación como ésta.

⁵ Circuncentro es la unidad de los centros que subyacen a una acción, es decir el punto de movilidad desde donde accionamos en diferentes realidades.

⁶ Primigenio es el origen, el nativo o de donde deviene el sujeto.

Entonces el pensamiento, para Iglesias (2006: 50), deviene del pensar, que a la vez tiene como raíz el latín *gnosis*, es decir el conocer, el percibir, pero a la vez el pensar trasciende el sólo conocer y percibir porque detecta, contacta, abre el acto de saber e imagina construyendo futuro no dado.

Desde finales del siglo XIX, con la disrupción de la dialéctica como ciencia categorial praxiológica de la totalidad, surgió el debate y se afianza la batalla por el pensar entre lo que Zemelman (2002:20), llama lo apolíneo y lo dionisiaco, lo apolíneo representado por los seguidores del dios griego Apóllon, Apolo dios de la luz y el sol; que buscan la perfección, lo inamovible, la ciencia que explicita todo y no deja lugar a la duda como el esfuerzo por darle a la historia una finalidad humana, es decir, parametral.

En contraparte lo dionisiaco, surge del dios griego Dionysos, Dionisio, mejor conocido como Bakkhos, Baco el dios del vino; representado por los seguidores de Dionisio, son los seres humanos que rompen y debaten el statu quo, pero al mismo tiempo hacen alternativa, recrean los otros mundos posibles que son a la vez los que salvan a la humanidad de sus abismos, como lo plantea Zemelman (1992), junto con su propio ethos⁷ barroco, de manera que hacen surgir lo que ocultan, es decir, las apariencias transformándolas en puentes hacia otras realidades posibles y potenciales.

En esta visión de ángulo de acción, en y para el mundo, por un lado se le llama a la episteme cartesiana, como lo apolíneo, lo parametral, también nombradas como las epistemologías objetuales, de primer orden y al gran paradigma del hombre occidental, el de la ciencia y la tecnología como la visión única impuesta, el pensamiento único que se impone desde el capitalismo, neoliberalismo y globalización, a esto se le llama lo <uno>.

En contraparte, la visión disruptiva emergente, desde la dialéctica categorial, desde lo dionisiaco, el ethos barroco, las nocionadas como epistemologías de segundo orden, la racionalidad crítica, el pensamiento complejo, la dialéctica constructiva y la filosofía de la praxis, se le llama genéricamente los <otros> como colectivo, o de manera particular lo <otro> como particularidad, es el gran debate actual del pensamiento, de la ciencia, de la conciencia, del hacer, del ser siendo.

⁷ Ethos es la personalidad y el comportamiento de un sujeto en una cultura.

En estos momentos, principios del siglo XXI, con los descubrimientos de todas las llamadas ciencias prohibidas, como las categoriza González Casanova (2011:2), toma fuerza el debate, por lo que ahora está en juego, la sobrevivencia de la especie y las condiciones de vida para todos en el planeta, debate antes citado entre lo <uno>, como la forma de pensar desde la visión cartesiana y los <otros>, como la visión en movimiento y articulación de posiciones disruptivas y emergentes, que en este momento de caos, orden y desorden, es decir, complejidad⁸ tratan de explicar, comprender, accionar y transformar el <uno> único mundo en <otros> mundos posibles, en proceso de vitalidad.

Desde la otra visión-racionalidad que es lúcida-crítica-constructiva, rompe con lo <uno>, pero al mismo tiempo que es punto de quiebre del pensamiento, presenta-representa a los pensadores de la diversidad-alternativa-emergencia-disrupción, donde los <otros> pensadores desde las epistemologías de segundo orden piensan-actúan-plantean, como lo dice Saavedra (2009:89), desde una ruptura epistemológica sistémica que implica transitar de la noción⁹ de objeto separado a la red de articulaciones-relaciones que tienen una estabilidad dinámica en constante tránsito hacia el establecer límites a la llamada objetividad, en ese sentido el individuo-sujeto-subjetividad-cognoscente se ve racionalizado en unicidad-complejidad fenoménica-físico-química; único-múltiple, para sí y para la otredad; computado-pensado, para sí y para la otredad; auto-ego-céntrico y autorreferente, pero a la vez terrenal-cósmico en una relación antropocósmica.

Esta visión que comparten-accionan-emergen-forman-criticann-performan-construyen-articulan-proyectan-sueñan-transforman, entre la convergencia y la divergencia, entre la lucidez y la locura, entre la posibilidad y la determinación, los luchadores-pensadores-educadores-formadores críticos-radicales-transformadores de mundos: Rodríguez, Bolívar, Morelos, Martí, Kant, Marx, Engels, Vasconcelos, Ramírez, Vigotsky, Luxemburgo, Pistrak, Makarenko, Gramsci, Adorno, Horkheimer, Marcuse, Benjamín, Habermas, Kosik, Giroux, Gandhi, Luther King, Guevara, Castro, Teresa de Calcuta, Freire, Brecht, Mc Laren, Kinchloe, De Marzo, Kohan, Morín, Sánchez Vázquez, Bolívar Echeverría, González Casanova entre otros muchos más, hacen surgir-emerger-soñar-crear la mirada lúcida-crítica

⁸ Complejidad es la unitax complexus, la unidad de lo diverso tejido en conjunto.

⁹ Noción es el sentido o pensamiento de un concepto de manera praxiológica, es decir desde la experiencia y desde la teoría.

pero al mismo tiempo constructora de alternativas para el otro mundo posible, las otras visiones-sueños posibles convirtiendo, construyendo, transformando lo <otro> en la nueva mirada del universo es decir la mirada-pensamiento-ciencia-conciencia, el nuevo sujeto-único-complejo-dialéctico-crítico-terrenal-antropocósmico-computado.

Desde esta visión-mirada retrospectiva¹⁰-recursiva¹¹-holográfica¹² se ve el proceso del conocimiento, para Saavedra (2009:96), como la retroalimentación de conocer “cómo estamos conociendo nuestro conocimiento del mundo”, es decir el conocimiento se vuelve de lo <uno>, hacia el conocimiento del conocimiento, la flexibilidad para una complejización de la epistemología, es por esto que la gnosis-noción se convierte, se flexibiliza, en actividad-acción-praxis y producto-producente como cierre y apertura a la alternativa del <otro> mundo posible.

Surge en este momento, en inicios de la segunda década del siglo XXI, una necesidad clara de estudiar-representar-formar-recrear el futuro, una aproximación construida desde ahora, una proximidad a la que las epistemologías de segundo orden le tienen que dar movilidad, articulación y direccionalidad, porque en este momento, desde lo <uno> el pensamiento único como lo plantea González Casanova (2011:1), lo único que sigue es el precipicio y la destrucción de la especie-mundo-cosmos.

En éstas, las llamadas por Saavedra, Sotolongo y Motta, epistemologías de segundo orden, y <no orden> por la dialéctica negativa de Adorno, están articuladas las ciencias llamadas exactas con las llamadas subjetivas, las del ser razón con las del ser espíritu, tanto las ciencias duras-exactas como las sociales-culturales-subjetivas-creativas que han aportado elementos relevantes-necesarios en el conocimiento del cerebro-inteligencia-pensamiento humano, como proceso bio-psico-socio-cultural, es decir una transformación radical desde el segundo orden <no orden> del funcionamiento del pensar y la inteligencia.

Pero también este tipo de pensar ciencia-conciencia, articula y se desenvuelve desde las propuestas de desarrollo del pensamiento crítico, como la visión-articulación de la educación

¹⁰ Retrospectiva es la recurrencia de un recuerdo, pensamiento o sentimiento.

¹¹ Recursiva es realizar una función desde la misma función, interacción y retroacción en el mismo circuito.

¹² Holográfica es la visión de todo y hacia todos los lados, hacia dentro y hacia fuera, en donde cada punto del objeto tiene al objeto en su totalidad.

popular que se está proponiendo-propiciando-desarrollando en Michoacán como mirada alternativa a la visión <uno> hegemónica de la vida y de la educación.

En ese sentido cobra relevancia la propuesta de pensar desde otra mirada la relación hombre-naturaleza-cosmos, lo que De Marzo (2010:41) llama el metabolismo social basado en la relación compleja de economía-ecología, da cuenta de la necesidad de transitar hacia una nueva etapa de pensamiento-acción-realidad del hombre desde su comprensión y relación antro-po-bio-cósmica de Morín (1995:1), para ser desde ahora en este cambio de época las presencias actuantes-sujetos-animadores culturales como un acercamiento-proceso referido por Freire (2002:6), de manera emergente que se redibuja-rediseña-repiensa-recrea en el hombre nuevo del Che Guevara (1997:34), aquél que trasciende su condición humana para ser sujeto de la otredad, como él lo llamaba: el hombre-sujeto del internacionalismo proletario.

Los nuevos paradigmas, disruptivos y emergentes, que debaten y critican las bases positivistas y científicas de lo <uno> o pensamiento único, o lo que Morín llama el gran paradigma occidental, se enmarcan en las epistemologías de segundo orden <no orden>: neo marxismo, hermenéutica, etnografía, relativismo/anarquismo, psicogenética, teoría crítica radical, investigación acción participativa, ecología de los saberes, epistemologías del sur, pedagogía crítica, educación popular, neurociencia cognitiva, entre otras, que han roto con el proceso de esquema, orden, disciplina, simple, racional, positivo y unidimensional.

Es por esto que el ser humano, éste que es y está siendo sujeto-educador, opera sobre la realidad con una metodología, o proceso estratégico-cumunitario de pensamiento, que desde la pedagogía crítica es la dialéctica, la cual proviene de dialektike, es decir técnica de conversación. Para Adorno, citado por Rojas (1999: 69), es el carácter inconcluso de toda acción y su contradicción en el plano cultural y social, complementando esto por Kohan (2006:9), que plantea la unidad de la investigación histórica y de la exposición lógica de los resultados obtenidos, siguiendo la línea de concreto-abstracto-concreto.

Pero también desde una filosofía, que deviene del griego filos, el que ama, sofía, la sabiduría, literalmente el amor a la sabiduría; que contiene el episteme, como la ciencia conciencia y el nous, como la subjetividad cognoscitiva primigenia del ser humano.

Para Freire(2001:23), la filosofía desde la lectura crítica del mundo, tiene un carácter sociológico: colectivo, desde la propia esencia humana y praxiológico; basado sobre todo, en la esperanza, entendida, por tanto, en relación con el amor y la indignación, como factores dinamizadores y necesarios para transformar el pensamiento, junto con la ciencia-conciencia, desde lo inédito-viable hacia una concreción histórica posible.

En este proceso de ciencia conciencia, desde la subjetividad primigenia, se tiene que visionar-pensar-imaginar desde la posición dialéctica y la lectura crítica del mundo, que ama el saber y la esperanza, parte de la llamada filosofía de la praxis, que para Kohan (2006: 6), es una concepción histórica que intenta descentrar y superar el punto de vista contemplativo, tanto del idealismo como del materialismo, su clave reside en la actividad humana transformadora y en la unidad de la reflexión teórica y la práctica política radical desde la totalidad, lo que concuerda con la posición de historicidad de Zemelman(1992), la cual por su propia esencia es protagónica.

Esta metodología, junto con la filosofía de la praxis y las epistemologías de segundo orden se hallan en constante movimiento y transformación, por su interrelación con el medio y responden a las normas básicas del aprendizaje humano. Sus etapas son: práctica - conocimiento teórico - práctica, es decir, la dialéctica como categoría de la ciencia de la totalidad-integralidad-transitalidad.

El ser humano conoce-piensa las propiedades de los objetos, los manipula, los lee, en principio, por el hecho de entrar en contacto práctico con los mismos. Actúa sobre los objetos para apropiarse de ellos y transformarlos. Estos objetos forman parte de una realidad objetiva. Es decir, un mundo donde cosas y fenómenos están vinculados entre sí por los más diversos nexos y relaciones-articulaciones uni y policéntricas (causales, temporales, espaciales, condicionales, etc.). La realidad se manifiesta, por lo tanto, en entes,objetos, acciones y fenómenos los cuales son complejos, dialécticos, transitorios e integrales.

Esta investigación surge entonces desde las epistemologías de segundo orden, junto con la racionalidad crítica o lúcida que para Valdovinos y Reyes (2009:32), se nociona como la posibilidad de romper con la lógica de fragmentación del conocimiento humano, es decir asume que las ciencias sociales como las naturales no pueden ser indiferentes unas de otras,

además de transitar hacia el plano hermenéutico de unas categorías difusas a unas que se van construyendo progresivamente, los fenómenos particulares dependen de la totalidad y por ende no existe la neutralidad valorativa.

En ese sentido Kohan (2006:3), plantea que la ciencia no es eterna, cambia con la subjetividad humana, al igual como lo hace Kuhn(1962), en el rompimiento epistemológico de los paradigmas, la sociedad constituye una totalidad de relaciones de todo tipo, desde lo propio <uno> hasta lo <otro> mundo-cosmos, es por esto que la dialéctica deviene en complejidad desde la totalidad y la complejidad transita en dialéctica desde su circuncentricidad.

Esta propuesta también parte de la dialéctica constructiva que para Valdovinos y Reyes (2009:32), entiende-atende al mundo y sus objetos subjetivizados, como el proceso de conocimiento pensado desde la totalidad, como totalidad con apertura hacia lo indeterminado, como proceso inacabado, pero al mismo tiempo potenciabile y posible.

Es por esto que las epistemologías de segundo orden <no orden>, la racionalidad crítica y la dialéctica constructiva son el asidero en el cual la educación popular y endógena dan sentido a la realidad, rompen con el hacer ciencia parametral, buscando que surja la ciencia conciencia, es decir, los procesos gnoseológicos, que superan el saber información y concretan el saber pensar, por ende actuar.

Se enmarcan en el saber gnoseológico, y en la totalidad como la articulación de realidades potenciabiles y posibles, que llevan el conocimiento como saber pensar a la acción y la creatividad lúcida y protagónica del hombre en y para el mundo.

Es por esto, que esta intervención-indagación, al mismo tiempo de investigación, parte de la dialéctica constructiva como posibilidad de construcción, potenciación y transformación del estado de la cuestión de la formación del docente en Michoacán.

En esta investigación-intervención no se utiliza la racionalización neopositivista, no obstante que ha sido el pensamiento único y hegemónico durante el siglo pasado, sino se utiliza una racionalidad emergente que es la dialéctica constructiva.

Se construye a partir de la epistemología crítica radical, como parte de las epistemologías de segundo orden <no orden>, además se nociona desde el pensamiento crítico dialéctico, como

asidero desde el cual se quiere trascender, como apertura y adecuación de la criticidad histórica.

Como lo plantea Saavedra (2001:129), el proceso metodológico, proceso estratégico metodológico, de la investigación dialéctica constructiva se sustenta en la perspectiva de recuperar la historicidad del conocimiento desde su misma construcción. En ese sentido se trata de recuperar el conocimiento que es pertinente y que puede articularse a la construcción, transformación y performance de una opción viable y posible.

Por esto, este tipo de investigación, siguiendo a Saavedra (2001:129), sustenta la transformación del conocimiento en ciencia-conciencia, esto implica la ruptura de la condición subalterna y marginal de los sujetos, ello es factible mediante prácticas que busquen formar conciencia en la perspectiva de pensar, pensar el pensar, el conocimiento del conocimiento, es en fin, el saber pensar el saber.

Este pensar el saber o saber pensar, desde la lógica de la racionalidad gnoseológica y dialéctica es un instrumento de transformación para reaccionar frente al miedo y su lógica de detenimiento como condición, de opacidad frente al mundo, y su coyuntura histórica y social.

Este tipo de investigación dialéctica constructiva desde Valdovinos y Reyes (2009:33), maneja tres supuestos básicos:

1. El movimiento, como el transitar de todo lo que existe.
2. La articulación, como el espacio de convergencia donde los elementos están en unidad para potenciarse.
3. La direccionalidad, como la visión de los principios ético-políticos y la visión de futuro hacia donde se pretende ir.

Desde esta visión se busca romper con el pensamiento parametral y único que se impone desde la lógica del capital, para poder transitar hacia la línea de criticidad y en la reconstrucción del conocimiento del ser-estar-siendo.

Para Valdovinos y Reyes (2009:33), el objeto de conocimiento se convierte, junto con el prácticum reflexivo de Schön (1983), entendido como el profesional de la educación que en su actuar educativo reflexiona-transforma su práctica en el ir y venir entre teoría y práctica articulados, en campos de objetos de la investigación, los cuales como movimiento se deben

de ir mirando y contrastando con la realidad, con su contexto, para problematizar empíricamente, para luego hacerlo teoría, observar la viabilidad y la aplicación.

Para Zemelman, citado por Valdovinos y Reyes (2009:34), este tipo de racionalidad, es una racionalidad investigativa fundante y primigenia, ya que ve la realidad en movimiento, como una totalidad, es a la vez omnilateral a la manera de Marx(1859), es decir, hacia todos lados, además de concéntrica a la manera de Morín(1993), es decir, articulada y múltiplemente tejida, planteando entonces una ruptura epistemológica, es decir la irrupción de la epistemología de segundo orden y un cambio de época en las propuestas investigativas como la presente.

El reconocimiento de las "Corrientes Pedagógicas Contemporáneas" y la presentación de otras tendencias, revelan un rico arsenal teórico-práctico para reconstruir la escuela y otros ámbitos educativos en este caso como es el de la formación, repensar el pensar, repensar el cambio de época del docente educador con el fin de afrontar los nuevos retos y desafíos de la educación en el siglo XXI.

Estas corrientes de pensamiento crítico y pedagogía crítica-lúcida, se sustentan en una racionalidad dialógica, compleja y fundamentalmente arraigada en el presente de la humanidad, en el cual se muestran contextos educativos que hay que confrontar críticamente (como el neoliberalismo, la globalización y la posmodernidad), y la conformación de la sociedad democrática, popular y ciudadana; todo lo cual son expresiones de los conflictos entre la racionalidad moderna y la posmoderna.

1.2 Relación cognoscitiva.

El primer acercamiento al asunto de la formación tiene que ver con su propia raíz latina, *formatio*, que literalmente se traduce como el proceso y la acción de formarse, esta noción se usa en el proceso educativo como la acción de desarrollo profesional inicial y continuo del docente educador, pero al mismo tiempo es una ruptura con su propio saber ser, y saber situarse en la realidad, es reeducarse, rediseñarse, repintarse como plantea lo Freire (1997:88),

pero además es un despliegue de pensamiento que es significativo y necesario, darle sentido a lo que se hace, por qué se hace, a favor de quién, en contra de quién.

Entonces la formación, para Naval (2008:2), es un proceso dinámico que trae en su carácter primigenio un proceso que deviene de la *dinamys*, o *dinámica* y que fundamentalmente plantea la potenciación humana, su potencialidad desde las dos direcciones del proceso formativo: el cultivo de la intelectualidad humana y la formación del carácter.

Es por esto que la formación emerge como un proceso dinámico y continuo, en ese sentido se agrega la categoría de *movilización* o *continuidad*, como *búsqueda* y *posibilidad* de construcción y modelación del ser sujeto al ser ciencia conciencia, que profundiza, radicaliza y se posesiona de la noción de futuro porque lo va construyendo como un horizonte a la subjetividad y la posibilidad de existir existiendo.

La siguiente categoría que se requiere en la formación es la de *historicidad* como lo plantea Zemelman (1996:39), es decir el proceso de articulación dinámica con el contexto y los procesos históricos que se están viviendo, la conjugación entre niveles de la realidad, la articulación de cualquier hecho en un momento histórico, para poder asumir el desafío de que la realidad se construye, entonces esta categoría deviene en *criticidad* como una visión desde el pensamiento crítico para tomar partido sobre lo que sucede y saber dar opciones de solución y transformación del estado de las cosas.

Es por esto que esta investigación se inscribe en la formación continua, como un proceso dinámico que rompe con el estancamiento paramétrico, pero a la vez transforma la realidad y el hacer del educador que está siendo formado formándose desde su propia potenciación, inmerso en la *historicidad-criticidad* en búsqueda de la emancipación y liberación humana, no solo como un acto sino como un proceso.

Entonces la formación continua del docente es una necesidad asumida y entendida por todos los actores educativos, en ese sentido cada uno plantea de acuerdo a su necesidad el asunto de la formación.

La formación docente en México, para Valdovinos y Reyes (2010:3), se ha caracterizado por contribuir al proceso de acumulación, en términos de eficiencia, del conocimiento en los profesores, sin que esto contribuya a la crítica de los contenidos y a la propuesta curricular

que se ha venido impulsando, en particular en este periodo de imposición de la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB), ni tampoco a mejorar la calidad de la educación.

Como moda transexenal la educación en competencias es un modelo que a nivel mundial y sobre todo en América Latina, para Barrón (2000:42), está muy alejado de la realidad económica, política, cultural y social que vive cada uno de los países, ya que se carece de tecnología propia, hay un alto grado de analfabetismo, y en general la calidad de vida se ha depauperado de manera dramática, hacia el abismo pues, en el marco de las políticas neoliberales.

La formación docente impulsada por el Estado Mexicano, a través de la Secretaría de Educación Pública (SEP), plantea anclar la educación a esta “palanca de desarrollo” eficientista llamada la educación basada en competencias, en este marco también ofrece a los docentes la necesidad de actualizarse por medio de trayectos formativos basados en la educación en competencias como si ésta fuera la propuesta más actual en el mundo, cuando en realidad como lo señala Barrón (2000:23), fue en la década de los 80 del siglo XX cuando se dio el boom a nivel mundial de este enfoque, con la justificación de que las instituciones escolares ya no estaban respondiendo a las necesidades del mercado y a los intereses de las empresas y de la economía.

Esta educación basada en competencias se orienta hacia la capacitación laboral, centrada ahora sobre todo en el ámbito de la formación y la práctica docente, y cuál debe ser el papel del profesor si sólo será facilitador o tutor o en cambio tiene un papel protagónico en este enfoque.

El interés principal de este modelo es vincular la escuela con el sector productivo bajo tres premisas:

- a) las condiciones y normas desde la postura de los empresarios,
- b) La segunda la definición de las competencias a desarrollar,
- c) la promoción certificación de las mismas por parte de la escuela.

Esta postura, desde el enfoque por competencias en la formación del profesorado, define desde Perrenoud (1999: 30), a las competencias como la movilización del saber hacer de manera

eficiente una tarea asignada, aunque también él agrega valores teóricos y actitudinales, pero no se alcanza a explicar cuáles son sus principios teóricos-filosóficos y epistemológicos, pero eso lo resuelve diciendo que las propias competencias no son un paradigma sino solo un enfoque, mirada desde la cual se resuelve un asunto o problema, que no va más allá de sólo resolver una necesidad.

La principal crítica, por medio de testimonios, que se ha hecho en foros sobre asuntos educativos y sobre la reforma, pero sobre todo en las discusiones que los maestrantes han tenido durante el desarrollo de la Maestría en Educación Básica (MEB), en la Unidad UPN 162 en Zamora, Michoacán, es que no alcanza a explicitar el cómo las competencias valoran el asunto teórico y actitudinal, sumado a esto lo incongruente del carácter híbrido de sus fundamentos teóricos, epistemológicos, filosóficos y psicológicos; los cuales son endebles y de manera burda toman prestado el conocimiento de diferentes teorías las cuales son opuestas entre sí. Por ejemplo, la visión de desarrollo capacidades laborales al mismo tiempo que el desarrollo del pensamiento crítico, que por su propia naturaleza es contraria a la explotación, entre otros más.

Además de que el papel que da a la escuela como tal, es solamente el de estar al servicio del sector productivo, también que las necesidades de formación integral y las necesidades reales de ocupación laboral son profundamente asimétricas y la insistencia de integrar componentes laborales, actitudinales y teóricos es muy contradictoria.

Desde este enfoque queda muy claro que lo que se requiere es que el sujeto sea pragmático, eficientista y acrítico, no analítico, el sujeto competitivo debe estar supeditado a una constante y permanente evaluación, la cual no pasa de ser sólo un análisis de tareas que reconoce competencias estáticas, fragmentarias y fuera de contexto.

Los promotores de esta propuesta, entre ellos Tobón, Mertens y Ducci, afirman que entre sus aciertos está el de establecer un vínculo entre la escuela y la vida, la relación que establece entre teoría y práctica y sobre todo preparar mano de obra calificada para el sector productivo.

En todo caso se pretende una construcción de la visión y paradigma cultural de pensamiento único, el cuál esta plegado a la globalización y el postmodernismo como única vía del

pensamiento, lo cual en sí y para sí es muy endeble, pero que para sus principales promotores es necesario implementarlo.

En cuanto a la formación de profesores el principal atributo es construir el facilitador y/o tutor, es decir el profesor, en un proceso productivo, comprendido éste como la relación entre enseñanza y rendimiento desde el ámbito laboral.

En esta disputa o campo de batalla que es la educación, emerge la escuela nueva desde el pensamiento crítico, la pedagogía crítica y la educación popular-endógena, en contrasentido del enfoque basado en competencias, pone en el centro al sujeto humanizador humanizante que se transforma y transforma su pequeña historia junto con la gran historia que es la escuela, en un acto completo de liberación.

La formación en esta escuela, que podemos llamarle nueva, emergente y disruptiva, no solo plantea el moldear un sujeto educativo, al mismo tiempo construir la performance, como una puesta en escena, una representación en la práctica de lo que teóricamente se está nutriendo, y en ese proceso de alimentarse y representarse, se comienza a descubrir al docente educador que se transforma a sí mismo desde la formación y transforma su entorno con la performance.

Este tipo de formación se inscribe en la educación popular-endógena y el pensamiento crítico, la formación, por ende la performance, desde la educación popular-endógena, debe ser un espacio de articulación, de mediación y construcción de otros mundos posibles que desarrollan el espíritu creativo popular, entendiendo lo anterior como la posibilidad de transgredir los modelos existentes basados en la productividad y transitar hacia la construcción de otras articulaciones de posibilidad basados en la historicidad-criticidad de los sujetos protagonistas de su propio formando formándose.

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

El educador popular-endógeno en y desde la mediación, en la formación performance en y para el mundo, debe situarse en la realidad, saber la realidad, saber lo que sabe y entender las relaciones que se dan en ese saber; en este momento coyuntural en lo particular sobre la

formación y formación del educador popular, es necesario transformar la teoría en una forma de razonamiento que conduzca desde una postura de apertura para transitar a la conciencia histórico crítica y lúcida; por ende asumir una postura de rechazo a la mercantilización de la vida y de la humanidad.

1.3 Proceso investigativo:

El cuál consta de la metodología, en este caso el estado de la cuestión, o estado del arte, como punto de partida y llegada de la propia investigación, en donde se llevó a cabo el proceso interventivo, desde que visión investigativa en este caso la dialéctica constructiva, el supuesto teórico desde el cual se asume la indagación, el diseño de la muestra, el tipo de trabajo de campo que se realizó, desde qué estrategias, cómo se procesó la investigación de la investigación y por último el Programa Institucional en el que se inscribe, tanto en la parte Institucional como sindical.

1.3.1 Metodología,

Esta investigación se inscribe desde las epistemologías de segundo orden, articulando la racionalidad crítica y la dialéctica constructiva, es por esto que prioriza lo cualitativo sobre lo cuantitativo, dejando claro que esto se logra haciendo investigación con sujetos que están vivos, que sienten, que respiran y se yerguen, y no con objetos petrificados, acabados e inamovibles.

Se utiliza el estado del arte, como diagnóstico reconstruido junto con el ethos barroco como ángulo de lectura del sujeto de la modernidad y de la posmodernidad, dentro del proceso investigativo desde la dialéctica constructiva.

El estado del arte es un espacio de investigación-intervención-reflexión, es ir tras las huellas de lo que existe sobre la investigación, como lo plantea Messina (1999:142), permite

determinar cómo ha sido tratado el tema, cómo se encuentra en el momento de realizar la propuesta de investigación y cuáles son las tendencias.

El estado del arte, para Messina (1999) se desarrolla en dos fases:

- i) En la primera, denominada fase heurística, se procede a la búsqueda y recopilación de las fuentes de información, que pueden ser de muchas características y diferente naturaleza.
- ii) Durante la segunda fase, denominada hermenéutica, cada una de las fuentes investigadas se lee, a luz de la lectura del mundo, del contexto en que se encuentra; se analiza, se interpreta y se clasifica de acuerdo con su importancia dentro del trabajo de investigación.

El ethos barroco que para Bolívar Echeverría (2009:217), es en el que se consuma la personalidad con la cual el latinoamericano resiste a la imposición del capitalismo, es decir la teatralización absoluta de la vida moderna, la evasión por medio del rito, del baile, la fiesta, como un acto de resistencia, un vuelco alucinado, es el rescate en lo imaginario de la totalidad de la razón de ser de la vida.

Estos dos elementos, del estado del arte, son el punto de llegada y de partida de la investigación, en un primer momento se realizó con 22 participantes docentes-educadores, que para esta propuesta se les categoriza como sujetos protagónicos: educadores de nivel preescolar, primaria, secundaria, medio superior y superior, los cuales fueron participantes protagónicos y activos del último Curso Taller del Educador Popular realizado en el periodo vacacional de verano, primera semana de Julio, en Morelia Michoacán en 2011, además del comisionado tanto de la Unidad de Desarrollo Profesional del Magisterio(UNEDEPROM), que es el departamento o la instancia de formación continua de la Secretaría de Educación en el Estado(SEE), de Michoacán, como el de la Escuela de Formación Popular(EFP) “Francisco Javier Acuña” de la Sección XVIII del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), miembro activo de la disidencia magisterial de la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE) .

Se desarrolló una segunda profundización del debate y la acción de la propuesta investigativa y de intervención en un Diplomado con 62 docentes, 40 en la Ciudad de Lázaro Cárdenas en

las instalaciones del Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Lázaro Cárdenas (ITESLC) y en la primaria N. Nuñez del mismo puerto, de los cuales concluyeron 28, además de 22 en la ciudad de Morelia en las instalaciones de la UNEDEPROM, de los cuales concluyeron 18, donde se desdobra de manera más amplia y a profundidad esta propuesta rehaciéndose en el propio proceso dialéctico complejo como praxis de transformación.

Se recuperan materiales escritos y testimoniales de los conversatorios, del taller y de los dos grupos del Diplomado realizados con estos sujetos educativos, junto con otros educadores también protagonistas de la propuesta alternativa de educación y cultura en Michoacán.

La dialéctica constructiva, que es desde donde se investiga-interviene como proceso metodológico desde Saavedra(2010:37-38), articula la epistemología con la filosofía del lenguaje, recupera aportes del neopositivismo contemporáneo y con la filosofía analítica, retoma la dialéctica hegeliana e insumos de la dialéctica regulativa de Kant, y recupera los aportes de las ciencias reconstructivas que abordan el estudio de las competencias intelectivas y la metodología constructivista sustentada por Piaget, Habermas y Einstein, desdoblándose en la razón dialógica, sustentada en la comunicación; la razón epistémica, basada en los procedimientos metodológicos y categoriales; y la razón histórica, desarrollada en el aprendizaje.

Para Saavedra (2010:38), existen dos razones para hacer investigación en el proceso del dándose, la razón histórica y la razón epistémica, la primera la noción como un proceso investigativo del ser-sujeto para ser-hombre-mujer que concibe al hombre y a la mujer como seres activos, capaces de crear obras en la producción, en la educación, en el arte y en la política. Como deseo, el ser-sujeto es apetencia e inclinación así como realización personal y sublimación, y como lenguaje, manifiesta su conciencia.

La razón histórica, siguiendo a Saavedra (2010:39), presenta la antinomia entre el relativismo de las condiciones socioculturales específicas y la autonomía de la razón, porque encuentra sus raíces en las limitaciones antropológico-históricas, pero éstas involucran capacitaciones para acceder a la validez: el saber evoluciona por la génesis estructural de la racionalidad (Piaget), y este devenir implica la retroacción entre el saber y el autosaber (Hegel).

La razón epistémica aborda los procedimientos metodológicos complejos empleados históricamente por las ciencias y los principios racionales que permiten explicar la producción del conocimiento.

Este tipo de propuesta investigativa-interventiva basada en la dialéctica constructiva desde Valdovinos y Reyes (2009:36-38), tiene varios momentos:

1. Racionalidad de la investigación: es donde se plantea de manera general el por qué de la propuesta investigativa, en el contexto de la discrepancia del enfoque por competencias y la alternativa popular endógena, para después explicitar el por qué del objeto de conocimiento, en este caso la formación y performance del docente educador desde una perspectiva del pensamiento crítico, la pedagogía crítica dentro de la educación popular endógena, en seguida se expone el supuesto teórico para concluir de manera general con la metodología de la propuesta investigativa.
2. El segundo momento es el campo de objetos de conocimiento posible: es el campo problemático, el objeto de conocimiento y la visión de futuro desde el contexto sociocultural. Se explicita el por qué y desde qué perspectiva, en este caso la racionalidad crítica-lúcida y la dialéctica constructiva, se desarrolla la propuesta investigativa; además se plantea desde donde la innovación se potencia y se reconoce las mediaciones estructurales y de coyuntura para realizar una lectura desde el pensamiento crítico, la pedagogía crítica y lúcida, para visualizar horizontes históricos y orientar la formación y performance hacia la transformación del docente educador popular en Michoacán. La construcción del objeto de conocimiento es la concreción de lo proyectado, pasar de lo epistemológico a lo educativo pedagógico, para establecer la relación continuidad-discontinuidad dialéctica praxiológica, incorporando el presente futuro del movimiento de la realidad. Este campo de objetos de conocimiento posible se construye desde una postura gnoseológica, en una lógica de inclusión y apertura en donde se da la articulación de lo no dado. En ese sentido el campo de objetos de conocimiento posible se convierte en la propuesta de formación desde el pensamiento crítico y la pedagogía crítica en la educación popular-endógena como campo de articulación del tránsito del magister al educador popular, sujeto crítico y protagonista de la transformación en la escuela.

3. El tercer momento es la problematización empírica: en este momento se realiza la crítica a la educación en competencias, para poner en el campo de batalla a la educación popular-endógena desde la escuela nueva como oportunidad de potenciar la transformación en la formación del educador para que transite de especialista facilitador y maestro hacia el educador popular-endógeno dirigente y protagonista de una praxis desde la escuela. Aquí es donde se da la problematización con la realidad en la que se efectúa la investigación, el estado de la cuestión o estado del arte (diagnóstico de reconstrucción), la delimitación del campo de posibilidades desde lo macro y desde lo micro, las áreas temáticas: la dialéctica economía ecología, la coyuntura político social, la confrontación de los proyectos culturales, en el área educativa de la formación-mediación, tanto la del maestro con enfoque en competencias como la del educador popular-endógeno. Se explicitan en este momento los instrumentos utilizados para la propuesta investigativa y la relación de mediaciones insumos con el objeto del conocimiento.
4. El cuarto momento es la problematización teórica: se incluye el pensamiento categorial, el uso crítico de la teoría, las teorías relacionadas con el objeto de conocimiento, las teorías relacionadas con la visión de futuro, las mediaciones y posibilidades.

Las categorías que se articulan en esta propuesta investigativa, son las epistemologías de segundo orden:

- ✚ La filosofía de la praxis.
- ✚ La metodología dialéctica.
- ✚ La racionalidad crítica.
- ✚ La dialéctica constructiva.
- ✚ La escuela nueva.
- ✚ El pensamiento crítico.
- ✚ El pensamiento categorial.
- ✚ El pensamiento dialéctico.
- ✚ El pensamiento complejo.
- ✚ La teoría radical crítica educativa.
- ✚ La pedagogía crítica.
- ✚ El bricolaje.
- ✚ La educación popular.

- ✚ La educación endógena.
- ✚ La formación-mediación del educador popular.
- ✚ La formación performación.
- ✚ La colaboración.
- ✚ El hombre nuevo.
- ✚ La cultura e interculturalidad.
- ✚ La multiculturalidad.
- ✚ El ethos barroco.
- ✚ El ethos ecológico.
- ✚ La ecoformación.
- ✚ La transintegralidad.
- ✚ La transdisciplinareidad.
- ✚ La complejidad.

5. El quinto momento es la viabilidad: donde con la praxis como asidero, fuente de producción y criterio de verdad del conocimiento, el universo, la planeación de la formación en general y las condiciones generales en que se desarrolla la formación del educador popular, se aplica el modelo de realidad y se dan a conocer los resultados obtenidos que lo hacen viable. Se establece una relación de conocimiento con la realidad, donde se articula la dinámica estructural con la de la praxis intencionada de los sujetos sociales protagonistas desde la criticidad de la historicidad. Este tipo de sujeto utiliza formas de razonamiento flexible al cambio, que se abren al devenir y a lo no dado dándose, donde se rescata el pensar sobre el saber, la conciencia sobre la ciencia, le da voz a los sin voz, emerge lo no pensado, nuevo e indeterminado.
6. El sexto momento es la teorización: que se entiende como la construcción de la nueva teoría, nacida de la articulación teoría-práctica, articulación praxiológica, de la propia teoría en los anteriores niveles, de los momentos del proceso investigativo, de lo macro y de lo micro del campo problemático y la pertinencia pertenencia del objeto de conocimiento. En este proceso se asume la conciencia histórica, colocando al objeto de conocimiento, a la visión de futuro y al proceso de la historia historicidad junto con la reflexión crítica lo cual desarrolla al tomar distancia, objetiviza al sujeto y lo rehace, lo

repiensa, lo reactiva y se reconoce como docente educador popular-endógeno que por medio de las mediaciones que condicionan y a la vez potencia los procesos y los productos, en la lógica de construcción que explicita y da significado para establecer un nuevo campo de relaciones que emergen en el transitar en la formación-mediación-performación del magister hacia el educador popular-endógeno.

Al realizar el proceso investigativo desde esta perspectiva, se da cuenta de su viabilidad y que es, en este cambio de época en el hacer investigativo de la educación, una opción emergente de construcción de opciones de futuro y supervivencia del pensamiento crítico categorial sobre el pensamiento cerrado parametral que impera en el neoliberalismo y la globalización de estos días.

La dialéctica no es excluyente y por lo mismo, para recuperar información relevante de campo se consideró indispensable incluir los siguientes apartados.

1.3.2 Supuesto teórico,

Se parte de que el supuesto teórico es una premisa, un primer acercamiento como la iluminación de un “hombre cultivado”, como lo enuncia Weber (1978: 1002), que prevé desde la utopía un horizonte que es posible. Es una representación convertida en elemento fundamental en el proceso de investigación. Orienta el proceso investigativo porque es el espacio primigenio de apertura y cierre desde donde se despliega el abanico de mundos potenciales, posibles, totales y concéntricos.

Se señalan, como lo plantean Valdovinos y Reyes (2009:14), los límites prácticos, teóricos y praxiológicos, se fija también la temporalidad, el espacio, la observación y el contexto en donde se desarrolla.

Esta premisa parte del supuesto de romper con la lógica de formación y teorización para cumplir con el pensamiento paramétrico y propiciar el intelectual subordinado, para acceder a otro tipo de lógica emergente la de formación-performación praxiológica desde el pensamiento categorial y desde el intelectual orgánico, aquél que utiliza el conocimiento para

el beneficio comunitario-colectivo como lo plantea Gramsci citado por Broccoli (1984:115), donde se enuncia el hacer nacer una nueva teoría.

En este sentido la formación performación se prevé como una necesidad del educador que busca alternativas y construye otro mundo posible a partir de la reflexión, el análisis y la práctica de nuevos saberes en la escuela.

Es por esto que los nuevos saberes, estas nuevas cosmovisiones comunitarias, originan la transformación del sujeto y de su entorno, claro está, desde una visión crítica del mundo además del metabolismo social como categoría desarrollada a través del ethos ecológico, la personalidad asumida desde la mirada del universo donde la sobrevivencia del ser-sujeto humano pasa por la sobrevivencia del entorno, la atmósfera y la biósfera y la ecoformación como necesidad de supervivencia del género humano.

Por lo tanto el supuesto teórico que plantea esta investigación es:

El docente educador que tiene una acción-formación-performación-transformación desde el pensamiento crítico y la pedagogía crítica asume como suya la educación popular endógena, transforma su práctica docente y la escuela en la que está inmerso, desde la resistencia a las medidas neoliberales y la construcción de saberes alternativos para la conformación de un ser humano integral en sus discentes.

1.3.3 Diseño de la muestra,

Los participantes docentes-educadores, de los dos procesos de esta investigación-intervención, 22 en un primer momento dentro del Curso Taller del Educador Popular y del Proyecto Político Sindical 2011 en el Curso Taller del Educador Popular en Morelia Michoacán en Julio de 2011, además de los 46 que en un segundo momento, concluyeron el proceso del Diplomado: “La formación docente desde el pensamiento crítico y la educación popular: elementos para el debate y la acción” divididos en dos grupos colectivos, el primero en Lázaro Cárdenas, Michoacán con 28 participantes, el segundo en Morelia, Michoacán con 18, además

del comisionado y asesor del Taller; y los dos grupos del Diplomado, en este caso un servidor Profesor César José Valdovinos Reyes, de la UNEDEPROM y también asesor de la EFP de la Sección XVIII, cabe señalar que también participaron en el proceso de acompañamiento y evaluación, en los dos procesos de desarrollo, tanto el taller como en el de los 2 grupos del Diplomado, de la investigación-intervención, el Coordinador de la EFP de la Sección, junto con 4 docentes comisionados a Gestión Educativa de la Sección XVIII del SNTE-CNTE.

1.3.4 Estrategias del trabajo de campo,

Se compilaron las muestras-insumos producidos durante el trayecto formativo para hacer un tipo “portafolio de evidencias” de acción-reflexión-formación-performación-transformación donde se articularon tanto los testimoniales de los conversatorios, como los mapas conceptuales, las relatorías, las telarañas de categorías y las sistematizaciones de los involucrados, esta sistematización-recopilación se hizo a través de las categorías de la propuesta que se describen en el apartado anterior que habla sobre el proceso metodológico en el apartado específico de la metodología.

En cada una de las sesiones se nombró un relator, además de un moderador que junto con el asesor compartía la direccionalidad-movilidad del propio proceso en el dándose, que en base a las categorías temáticas que se discutieron, en el caso del relator le tocaba escribir-articular-sistematizar las conclusiones o principales insumos del debate-acción en diferentes formas en su caso como testimonial, telaraña de categorías, de sistematización, o de resumen; para que al final del módulo se hiciera un balance de los documentos escritos para que los demás miembros del colectivo valorara su pertinencia en torno a las categorías puestas a discusión, las relatorías-testimoniales se realizaron de manera libre-pensamiento, sólo se pidió que fueran en base a las categorías, o de otras que surgieron en el propio proceso de la sesión.

En lo referente a cómo se construyeron los testimoniales de los conversatorios, primero hay que explicitar que los llamados “conversatorios” fueron en la mayoría de las sesiones, tanto del Taller, como en los dos grupos del Diplomado, la forma táctica-metodológica para abordar la temática transdisciplinar de cada sesión, se leía el documento en cuestión a analizar, que

dentro de la dialéctica constructiva se le denomina a este momento problematización teórica, después del análisis de la lectura y de la construcción-encuentro-transformación de las categorías, se les pedía a los participantes que por turnos, en donde por lo general eran entre tres a cinco los responsables de comentar, que en términos de criticidad y dialéctica-movimiento se les denominaba “voceros”, es decir el portavoz, la voz y palabra del equipo-colectivo que representa desde la perfromación, esta función de ser voceros era rotativa.

Los educadores participantes hablaban sobre una categoría de acuerdo a la lectura y a la propia articulación con su práctica en tres minutos, para buscar la capacidad sistémica compleja de articulación de la teorización, su propio hacer-haciendo con la lógica del tercero excluido, es decir la incertidumbre, el ser que no es pero está siendo, se les daba turno de participación y al terminar su intervención, el responsable de la sesión también comentaba, para después abrir una ronda de colaboraciones breves, en esa lógica es como se trabaja el conversatorio, la última ronda es la de apertura-cierre-articulación con la temática general del seminario-taller-diplomado.

A todos los compañeros copartícipes del colectivo se les pedía un escrito testimonial, para mayor referencia el anexo de esta tesis tiene varios testimoniales, con los aspectos que fueron más significativos en la articulación de teoría-práctica-tercero excluido-praxis para al final de la sesión entregar un escrito testimonial.

El ejercicio de mapas conceptuales se construyó en equipos cuando las lecturas se abordaron de manera grupal, con equipos de tres a siete compañeros, los mapas se construían a través de las discusiones que tenían que ver con las categorías temáticas, cada equipo presentaba lo que construía en plenaria dando en términos epistemológicos lo que se tenía que ver con él debate.

Entre las tácticas de recopilación de información también estaba la de entretelar categorías como ejercicio de integralidad praxiológica sistémica, es decir los equipos de trabajo construían redes de categorías que después en el desarrollo-proceso de discusión-presentación entre el colectivo-comunidad se discutían y se aprobaban como ejercicio de democracia participativa y protagónica.

En su mayoría las sesiones pasaban por lo general para el espacio-tiempo de circuncentricidad-dialéctica-integralidad en varios momentos:

- La apertura-mística-concienciación, donde se utilizaban recursos tales como los documentales, Power Point, canciones, películas, noticias, columnas de periódicos o revistas, según fue el caso y la temática.
- El proceso-desarrollo-articulación donde se abordaba la temática desde las categorías que se abordan en la sesión, en este espacio-tiempo se utilizaban los recursos tácticos como el conversatorio, las plenarias, los encuentros en equipos de trabajo, trabajo en grupo y círculos de estudio con los compañeros involucrados. Poniendo siempre por enfrente la formación performación del docente educador.
- El cierre-final como apertura para articular con los siguientes temas, en este espacio-tiempo, era de teorización ya que se integraba-entretrejía la teoría discutida con la práctica, poniendo énfasis en las categorías discutidas y como éstas profundizan el pensamiento crítico desde el ángulo de lectura de la educación popular.

1.3.5 Procesamiento de la información,

Se obtuvo la información desde la sistematización de los insumos obtenidos, para poder procesarla y tener los resultados para que éstos en su realización logren transformar las prácticas educativas y los saberes alternativos que se producen-produciendo desde este tipo de propuesta. Esta propuesta se inscribe dentro de los acuerdos entre la Sección XVIII y la SEE, con sus instancias la UNEDEPROM por parte de la SEE y la Escuela de Formación Política por parte de la Sección XVIII.

1.3.6 Programa institucional en el que se inscribe.

Formación continua en el trayecto formativo alternativo en la UNEDEPROM y la formación permanente y seminario de formación de pensamiento crítico y pedagogía crítica en la Escuela de Formación Popular de la Sección XVIII.

SEGUNDO MOMENTO:

CAMPO PROBLÉMÁTICO DE OBJETOS DE CONOCIMIENTO POSIBLE Y VISIÓN DE FUTURO.

*Hemos caminado mucho-siglos y siglos-
Por todos los pueblos de la tierra,
Por todos los triunfos y derrotas de la historia,
Y aún no nos hemos topado, Sancho,
Con la “gran aventura”...
¿Sueña el caballero?
¡Sí, sueña el caballero!
Quiero preparar el escenario...
LEÓN FELIPE.*

2.1 Construcción racional del objeto de conocimiento.

La propuesta de construcción del objeto de conocimiento tiene su asidero en las epistemologías de segundo orden, el pensamiento crítico, la pedagogía crítica, las cosmovisiones comunitarias y la educación popular endógena desde la dialéctica formación-performación del educador docente en la resistencia y construcción de otro mundo posible en Michoacán, todo esto dentro de una lógica de inclusión, apertura y articulación de la realidad con lo posible.

En este sentido, busca la inclusión del pensamiento crítico y la pedagogía crítica, desarrollada principalmente por intelectuales y teóricos en los Estados Unidos en la década de los noventas del siglo pasado y la primera década de este nuevo siglo, con y en la lucha de resistencia-construcción de la propuesta de educación popular endógena desarrollada principalmente en Latinoamérica desde la década de los setentas del siglo pasado.

Se busca que por medio de la apertura, de lo dado dándose, desde la resistencia y construcción de otro mundo posible en Michoacán la educación tenga un cambio de época, como lo tiene que buscar-abordar-conseguir este mundo desde la mirada del universo y las

cosmovisiones comunitarias, desde donde la educación se percibe como uno de los tantos-muchos-necesarios campos de batalla, donde interactúan y combaten dos posiciones, por un lado está el llamado enfoque de educación por competencias y por otro lado la educación popular endógena, por esto se propone que se desarrolle una propuesta más sistemática y viable de una educación integral que ponga en el centro al ser humano, no su explotación y cosificación.

El enfoque de educación por competencias está inscrito en la lógica neoliberal de imposición de modelos y programas educativos en los países en vías de desarrollo, como le llaman ellos, los neoliberales, a los países con mayor atraso y menor desarrollo como se considera a México.

Países o Estados Nación que pierden de manera paulatina y amplia lo que les queda de soberanía nacional, se pliegan de manera automática a los designios de las instancias supranacionales, como son el Banco Mundial (BM), el Fondo Monetario Internacional (FMI) y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE).

Estos organismos internacionales son los poderes de facto que dictan recomendaciones en todos los aspectos de la vida de un país, que los países en desarrollo están obligados a acatar al pie de la letra para “generar progreso y desarrollo”, pero en realidad someten a la población a programas de ajuste económico, y de toda índole, que generan más explotación, pobreza, violencia y miseria para la mayoría de la población.

Actualmente, en México está en proceso otra de las muchas reformas de índole educativo llamada Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) que de raíz nació incongruente e híbrida, con la exclusión que la educación con enfoque basado en competencias realiza en las capas de pobreza y marginalidad de la mayoría de la población del país y el desmantelamiento de la escuela pública por medio de programas compensatorios, los cuales en su mayoría implican pasar el gasto de la escuela a los padres de familia.

En contrasentido, está la propuesta alternativa de educación y cultura, que en Michoacán parte de la visión desde el Proyecto Democrático de Educación y Cultura (PDEC), construida por los Trabajadores de la Educación de la Sección XVIII del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), aglutinados en la disidente Coordinadora Nacional de Trabajadores

de la Educación (CNTE). No es la única existente en el Estado de Michoacán, coexiste con otras más, por ejemplo la desarrollada por el Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos (CREFAL) con sede en Pátzcuaro y algunas más de entidades y Organizaciones No gubernamentales (ONG's), pero para el caso de esta investigación-intervención fue solo documentada investigada desde la visión-desarrollo del pensamiento crítico y educación popular que se desdobra en las instancias-espacios de formación de la Sección XVIII del SNTE-CNTE.

En esta posición alternativa se articula la presente propuesta de formación-performación del docente educador en resistencia y construcción de otro mundo posible en Michoacán. En que la educación popular y endógena se percibe como un proceso en el dando dándose desde el movimiento social que ha sido capaz de resistir las medidas neoliberales y construir una alternativa político educativa, en y para la comunidad.

2.2 Visión de futuro y perspectiva innovadora de la formación performación.

La visión de futuro parte desde la utopía, que desde Thomas Moro se plantea como el lugar que no existe, pero que es posible, en esa noción, para Saavedra (2001:136), este tipo de visión es lo supremamente deseable, se ve entonces como el rechazo a la realidad de opresión e injusticia que degradan la condición humana.

Para Zemelman, citado por Saavedra (2001: 138), las utopías son visiones de mundo, las cuales equivalen al nivel ontológico del pensamiento epistémico humano, son las visiones de transformación del mundo en mundos posibles, en vida histórica.

Desde Bolívar Echeverría (2010:8), la utopía y la visión de futuro se convierten de un “no” categórico a “aún no” prometedor, que potencia el cambiar el mundo, la transformación radical del estado de las cosas, es el cambiar la vida, transformarla, esto es la cancelación de un “no” nefasto y la fundación de un “aún no” de porvenir de justicia, de desarrollo pleno e integral abierto por completo a la imaginación.

Como una noción potenciadora, la utopía podrá disponer una profunda reflexión, como un gran acontecimiento reflexivo con cada uno de los aspectos que influyen en el asunto educativo, la visión de futuro y esta premonición pueden iniciar el replanteamiento de las tramas para una educación popular endógena de carácter alternativo con posibilidad de recurrir, desmedidamente, a otro modo de pensar, de vivir, de ser.

Para Razo Horta (2012:2), la utopía como visión de futuro es primero un proyecto de vida original y no convencional, es en ese sentido una vida de proyectos no originales, no convencionales. Es el anticiparse a sí mismo, lo que significa imaginarse, soñarse a sí mismo en el futuro, soñar la vida que se quiere para el nosotros y para los otros. La utopía como visión de futuro significa anticipar, anhelar lo no convencional; lo que otros hombres y mujeres no se han atrevido a pensar, a hacer, a saber, a sentir, a crecer, a estar, a tener y a desear.

Para Freire (2001:64), los hombres y mujeres tienen el derecho y el deber de cambiar el mundo, desde el sueño, la utopía, el proyecto de vida, ya que los sueños y las utopías son proyectos por los que se lucha, su realización no se verifica con facilidad, sin obstáculos, al contrario, supone avances y retrocesos, supone lucha, para Freire en realidad el anhelo y la utopía suponen la transformación del mundo desde el acto político de soñar su posibilidad.

Desde la mirada del universo y las cosmovisiones comunitarias, la utopía como visión de futuro es la gran aventura de la vida; anticiparla, soñarla y construirla en la mente-pensamiento, en el corazón-potenciación y en la comunidad, para que se convierta en el mundo.

El ser humano, desde la utopía como visión de futuro, es un mirar a un ser-sujeto comunitario, que se hace a sí mismo, pensando y pensándose en las cosmovisiones de la comunidad, y es un ser humano comunitario, el auténtico ser humano, a través de sus proyectos de vida comunitaria.

Pero también este ser-sujeto comunitario en su posibilidad puede ir más lejos, tanto como se quiera, promocionando con esos mismos aspectos, inquietudes para concebir otras maneras de ser docente, desarrollar otro espíritu creativo estudiantil, otro clima de cultura escolar, una distinta manera de relacionarse con las comunidades, otras tipo de estrategias, tácticas y

didácticas académicas; otros proyectos y formas de organización como de gestión; recomposiciones y composiciones estructurales, e infinidad de posibilidades más.

Entonces la visión de futuro de esta propuesta investigativa y de intervención es:

- En cuanto al docente-educador, se trata de cambiar-cambiando y de romper-rompiendo con la lógica de la educación basada en competencias, y construir “en el vacío” la oportunidad de demostrar que desde la postura alternativa de la educación popular endógena se puede desarrollar sujetos en busca de su emancipación, seres humanos con espíritu creativo y lúcido, educadores críticos, reflexivos y conscientes de su propia práctica y transformadores de la misma, los cuales se convierten en él prácticum reflexivo y en él educador-docente como intelectual orgánico-intelectual transformativo con búsquedas afectivas, efectivas y objetivos intelectuales de sus propias exigencias en cuanto a criticismo y creatividad .
- En cuanto a la formación-performación que deviene en acción-formación-performación-transformación, se requiere que el ser-sujeto, docente-educador pueda y deba repensarse y reformarse, desde la postura dialéctico crítica para poder entender la necesidad de la transformación, empezar a ver el mundo y leerlo de manera crítica, desde las epistemologías de segundo orden, la filosofía de la praxis y la metodología dialéctica crítica, para poder entenderse y vivirse en otra cultura educativa que requiere el cambio de época que se está viviendo, construyendo junto con la otredad el sujeto erguido, dionisíaco, carismático, transgresor de límites, colectivo, colaborador, soñador de utopías posibles, que en colectivo son los que salvan a la humanidad de sus abismos.

En ese sentido el campo de los objetos de conocimiento posible se convierte en la propuesta de formación desde el pensamiento crítico y desde la pedagogía crítica en la educación popular-endógena como campo de articulación del tránsito del magíster al educador popular, sujeto crítico y protagonista de la transformación en la escuela.

TERCER MOMENTO:

LA PROBLEMATIZACIÓN EMPÍRICA.

*Si me preguntáis en donde he estado
Debo decir "sucede"...
Si me preguntáis de dónde vengo,
Tengo que conversar con cosas rotas,
Con utensilios demasiado amargos,
Con grandes bestias a menudo podridas
Y con mí acongojado corazón...
PABLO NERUDA*

3.1 El contexto mundial.

En la investigación desde la dialéctica constructiva, el tercer momento es la problematización empírica, que requiere realizar un análisis sobre la situación macro y micro de las categorías desde las que se aborda la propia intervención, es por esto que el contexto mundial parte de la articulación de la mirada del universo con las cosmovisiones comunitarias, esta es la visión cosmo-terrenal –particular desde la que se parte; se observa desde la lógica de la dialéctica economía-ecología, donde la realidad no está supeditada a la lógica del capital, sino al metabolismo social, para posteriormente hacer un análisis sobre el capitalismo, como domina el mundo, la globalización, el modernismo y el postmodernismo son también herramientas de control cultural de la humanidad.

En un siguiente apartado se aborda la batalla de los proyectos culturales, por un lado el pensamiento único desde el paradigma de la ciencia y la tecnología, en contraparte el proyecto de la liberación cultural, articulando las epistemologías de segundo orden, <no orden>, el pensamiento crítico, la pedagogía crítica y la educación popular.

Para seguir concretando la problematización empírica, la cosa misma, se desarrolla el asunto educativo, descubriendo-criticando la llamada educación por competencias y la propuesta de formación desde este enfoque, y en contra parte, se presenta la propuesta alternativa en educación, en Michoacán, de educación popular y pedagogía crítica, en lo general y en lo particular lo que tiene que ver con la formación-performación.

3.1.1 La mirada del universo,

El mundo no se puede mirar si no es a través del ángulo de lectura de la llamada mirada del universo, junto con las cosmovisiones comunitarias, porque la vida no se concibe, en cuanto tal, existe en el mundo articulado, con el universo, el ser humano ha existido en el universo porque tiene el planeta, llamado tierra, como asidero de vida y desarrollo.

Desde el principio de su existencia en el planeta, el hombre buscó respuesta a su estancia en la tierra como vida, construyó cosmovisiones comunitarias como espacio de ser y estar en el mundo articulándolas con la mirada profunda del universo, además, de entender lo que estaba fuera de ella, la primera explicación para Saavedra (2009: 15), es la teocrática centrada en la religión, la fe y las creencias.

Desde esta visión todo estaba centrado en el hombre como el ser supremo y dominador, colonizador del mundo, pero no cualquier hombre sino el llamado hombre occidental, donde el universo creado por el hombre occidental es absoluto y perfecto con un Dios a su vez absoluto, perfecto e omnipotente.

En esta discusión sobre la vida, el cosmos, lo infinito, desde la mirada del universo y las cosmovisiones comunitarias, surge la visión del pensamiento científico positivista y cartesiano que explicó en un primer momento al universo desde la disciplina de la física como un orden cósmico, mecanizado de manera perfecta, con un armazón matemático y un movimiento perpetuo, es decir se dio la primera revolución científica porque situó la centralidad ya no en el hombre sino en el universo y en la ciencia como la manera suprema de interpretar el ser humano, la tierra y el universo.

Esto se vino abajo con los descubrimientos de la ciencia del siglo XX que demostró la relatividad y flexibilidad de todo conocimiento y por ende de toda la ciencia, es por esto que con este rompimiento se describe al universo, desde Saavedra (2009: 17), a través de dos teorías fundamentales: la teoría de la relatividad general que describe la fuerza de la gravedad y la estructura a gran escala, y la física cuántica que pretende explicar el origen del universo y de la vida desde la materia más pequeña que está vacía y plantea como incógnita la naturaleza de la materia.

Estas dos teorías se han articulado en la llamada teoría cuántica de la gravedad que plantea pasar de la racionalidad tridimensional, es decir de acuerdo a la disciplina se usan tres dimensiones para explicar el hecho-fenómeno, a la tetradimensión, es decir la altura, la longitud, la profundidad y la inclusión del tiempo como categoría de análisis.

Hoy en día, se discute una gama infinita de posibilidades de explicación del universo, la teoría del big bang, la Gran Teoría Unificada, la Teoría de la Supersimetría, la teoría del Gran agujero negro, entre otras que lo que buscan es transitar de lo simple a lo complejo, del origen al fin, en contraparte del fin al origen.

Es por ello que desde ahora en este cambio de época es importante situarse desde la mirada del universo como conformador-destroador de todo lo visible e invisible, del universo-vida como un proceso de apertura y cierre de supervivencia-extinción de especies planetarias y de la propia vida, en esta mirada articulada con las cosmovisiones comunitarias, el ser humano es simple, pero se ha vuelto complejo, ha articulado-transformado su entorno tanto que está a punto de colapsar, aunque el universo-mundo-vida tiene en el carácter tetradimensional del tiempo, “todo el tiempo del mundo” como lo plantean los indígenas sobrevivientes de norteamérica conocidos como los Cherokees, en contraparte la especie del ser humano “no tenemos todo el tiempo del mundo”, así que es importante actuar para cambiar la forma de entender el universo-mirada junto con la cosmovisión comunitaria, cómo unidad, reformular ante ello la relación con el todo y nuestra singularidad compleja.

En este momento, situándose desde la mirada del universo se está viviendo un proceso complejo de evolución-involución, el mundo que está siendo realmente existente es injusto e indigno, ahora más que nunca es letalmente peligroso para la propia supervivencia de la especie humana, como lo plantea de manera muy lúcida-compleja-dialéctica González Casanova(2011:1), la forma hegemónica del pensamiento científico, en lo particular el de las ciencias sociales hegemónicas, está siendo ahora una opción irracional, que solo mantiene el gran paradigma occidental denominado de esa manera por Morín(1993), también entendido como el paradigma de la ciencia y la tecnología como guía de acción, pero que en su contradicción-acción solo está causando riesgos descontrolados y disconformes de la propia existencia de la especie humana y del mundo-nicho de presencia.

Esta crisis de las propias ciencias que descalifican o niegan la relación compleja causa-efecto, las leyes del caos-orden-desorden, como el tercero incluido-excluido queriendo perpetuar el pensamiento científico, como <uno>, como única forma de pensar -pensarse en y para el mundo, para González Casanova (2011:1), aparece incluso en los análisis, modelaciones y formalizaciones de los sistemas complejos. Su concepción más generalizada de la complejidad no registra la paradoja entre la opción racional de las corporaciones que buscan disminuir riesgos y optimizar utilidades, y la irracionalidad y los riesgos.

Es por ello que se está dando una nueva ruptura epistemológica desde la mirada del universo, de donde de manera disruptiva y emergente surgen las epistemologías de segundo orden para Saavedra (2009:19); Sotolongo(2006); y Motta(2011); rompen con esta lógica y comparten la posición con González Casanova(2011:2), que plantea la ruptura epistemológica de Kuhn, este tipo de ruptura subsistente y consecuente incluso cuando se avanza en la concepción de los sistemas biológicos en autorregulados, auto-adaptables y creadores, o en los sistemas en fase de transición al caos, o en los que emergen de una situación caótica y, entre bifurcaciones y atractores, van configurando formaciones parecidas a escalas distintas hasta integrar el nuevo sistema con otra complejidad y otra dinámica.

Todas estas investigaciones realizadas por los científicos de las llamadas ciencias objetuales y de los epistemólogos de primer orden los cartesianos, apolíneos, sobre la dinámica de varios sistemas no acaban con la lógica de lo <uno>. Casi sin pensar sus autores, automáticamente, definen la complejidad como un sistema complejo o en relación a un sistema complejo. No hay sistema alternativo, <otro> sistema no es posible.

Con esa misma idea, este sistema el que es controlado desde lo <uno>, la única visión de mundo, no existe alternativa, es decir, el <uno>, el sistema no piensa en su propia muerte o la pospone a un futuro milenarismo sin historia, como lo plantea Fukuyama (1992), en el fin de la historia y el último hombre. Desconoce, descalifica, debilita, confunde, enajena a su opositor como lo dice González Casanova (2011:3), Lo anula como sistema.

No obstante, las posturas epistemológicas de segundo orden son la respuesta a esta posición-imposición de lo <uno> sobre la *unitex complex* desde Morín(1993), la imposición de lo <uno> existente sobre lo complejo-dialéctico realmente existente, para González Casanova

(2011:3), es en el presente, en el hoy del sistema, el <uno> dominado por la lógica del capital, una lógica de disminución de riesgos e incremento de utilidades para las corporaciones tanto en la economía como en la guerra enfrenta conflictos internos y externos con medidas de retroalimentación negativa o positiva.

Las relaciones interactivas de ocupación, depredación, parasitismo, cooperación, corrupción, persuasión virtual y subliminal, terror colectivo, eliminación de resistencias y de formaciones defensivas, aparecen en las simulaciones y escenarios de guerra de espectro amplio, pero aparecen a medias.

La realidad histórica que se vive es mucho más compleja de lo que sus autores imaginan o son capaces de concebir con las informaciones y computaciones que los “marketing decisions on heads” piden para mejorar su capacidad de decidir en función de sus intereses y valores.

Las epistemologías de segundo orden, del <no orden>, están obligadas como la alternativa realmente existente a lo <uno>, a dar el paso que no dieron las ciencias enmarcadas en el paradigma de la ciencia y la tecnología, el gran paradigma occidental de desarrollo del hombre, sin embargo es necesario dar este paso hacia delante o en dirección al vacío, en la frontera de lo otro desde nuestra propia polinuclearidad o policentralidad como un centro en todas partes y una circunferencia en ninguna, para Ibáñez, citado por Saavedra(2009:109), si no se quiere ser copartícipe de la negación más profunda y grave para las ciencias de la materia, de la vida y de la humanidad. Y para la propia humanidad.

El paso que no se dio y que se necesita dar con la mayor seriedad, como lo plantea González Casanova (2011:3), consiste en incluir la categoría del capitalismo como un riguroso concepto científico, no sólo asociado a la ley del valor, sino a la ley de la producción y reproducción de la vida.

Las ciencias llamadas emergentes y disruptivas, de la mirada del universo articuladas con las cosmovisiones comunitarias, donde se articulan la dialéctica categorial y la complejidad, los sistemas complejos desde su asidero epistemológico y filosófico de segundo orden, que investigan el mundo actual, no pueden ser-sujeto de las ciencias ni investigar la complejidad del mundo actual y sus escenarios de futuro, si no incluyen el capitalismo como lo plantea González Casanova(2011), una de sus categorías más profundas cuyo sólo nombre suele ser

rechazado instintivamente por no pertenecer al lenguaje políticamente correcto de las ciencias hegemónicas, es decir de las ciencias positivistas-objetuales.

Es por esto que en este ámbito, la batalla del pensar, el conocer del conocimiento, del actuar como el proceso de tránsito hacia la transformación, desde el pensar categorial se articulan las llamadas epistemologías y filosofías de segundo orden como una propuesta inter y transdisciplinaria que asume la necesidad-oportunidad de estudiar-penetrar-profundizar en la estructura-funcionalidad del ser-pensamiento, desde lo gnoseológico como espacio de trascendencia bio-psico-social-cultural, como el espacio del conocimiento que estudia-presenta-representa las relaciones mente-subjetividad-cerebro biológico.

3.1.2 La dialéctica economía ecología,

El mundo-planeta-tierra vive supeditado a la lógica del capital, donde domina el aspecto económico, una sub-categoría de la totalidad-vida construida por el ser-sujeto-humano, que da a la ganancia y la producción de mercancía la supremacía sobre todos los demás aspectos-espacios-procesos de la vida humana.

En contrasentido, el desarrollo humano de manera integral y plena, su liberación cultural, su creación, recreación, cultura, sociedad, creatividad y arte está relegado, además de supeditado a la llamada lógica del capital, donde todo se convierte en mercancía y al ser humano que puede comprarlo le pertenece, todo ahora tiene un dueño y es una mercancía, incluido el propio ser-sujeto, los animales, los minerales, las plantas, el hábitat, la atmósfera y la biósfera, todo puede ser colonizado, explotado, destruido, vendido y exterminado; esta lógica ha llevado a la destrucción masiva y de manera vertiginosa al hábitat humano y de todas las criaturas vivas que comparten este espacio conocido como el mundo o el planeta tierra.

La destrucción masiva de los elementos indispensables para la vida es una amenaza en este momento a la supervivencia del género humano, grandes riquezas y espacios naturales han sido destruidos por un lado y por otro han sido absorbidos por la mancha de concreto donde viven los humanos.

En este cambio de época necesario, emergente-disruptivo que se desprende y articula desde un pensamiento crítico-lúcido es necesario poner a discusión la dialéctica economía-ecología por encima del análisis de la economía política, donde se ponga en la balanza la sobrevivencia de todo el género humano y no de unos pocos que son los que reciben las ganancias de la destrucción masiva de las riquezas naturales del mundo. Ya los indignados ponen en la balanza lo que se está jugando al dejar claro que significa cada lado, por una parte el 99% de la población que es sujeto-mercancía, por otra el 1% sujeto-dueño del mundo-hábitat-planeta-tierra.

Para Bolívar Echeverría (2010: 10), la historia contemporánea, configurada en torno al “destino de la modernización capitalista”, se encuentra ante un dilema: o persiste en esta dirección, dejando de ser un modo de afirmación de la vida, del hombre sobre la naturaleza, para convertirse en la aceptación selectiva de la muerte. O construye otra dirección, la de la democracia de la tierra, el buen vivir, es decir la de la vida en cohábitat con la tierra y sus diferentes formas de vida, donde no existe la sola-única-suprema vida humana.

Es por esto que Bolívar Echeverría (2010:10), insiste en que si sigue con esta voracidad, la civilización, como se conoce ahora, la dicotomía modernización (postmodernización) - capitalismo (neoliberalismo) va directo a la barbarie; en concordancia con esto, De Marzo (2010:13) ,plantea que por primera vez la humanidad está inmersa en una crisis inédita, que une, al mismo tiempo, crisis de diversa naturaleza: ambiental, económica, financiera, energética, alimentaria, migratoria y de las formas de representación política.

Dos son las crisis que con urgencia se tienen que enfrentar:

- a) La ambiental,
- b) La económica.

Estas dos crisis van estrechamente ligadas, estos dos desequilibrios, indican que lo que se está poniendo en juego es la supervivencia de la humanidad y su hábitat el planeta tierra.

Para De Marzo (2010: 17), el sistema está obligado a enfrentar los problemas de supervivencia que derivan de la dialéctica economía-ecología, que no sólo es la crisis de sobreproducción, sino también debe de enfrentar los límites naturales del planeta y los cambios ambientales y sociales que derivan de esa sobreproducción.

La dialéctica economía-ecología, como la plantea De Marzo (2010:40-43), se inscribe en lo que se denomina metabolismo social que demuestra, por medio de flujos de energía, de materiales y de desechos producidos; que el actual modelo de la economía es completamente insostenible con el medio ambiente y a largo plazo con el mantenimiento de las fuentes de vida del planeta.

Esto deja claro que existe incompatibilidad del crecimiento económico dirigido por el modelo capitalista con la sostenibilidad ambiental, por ello se requiere un cambio de época desde otra percepción de la vida que ponga por enfrente el buen vivir de todos los humanos y por ende la democracia de la tierra.

Esta democracia de la tierra, junto con los movimientos sociales-culturales emergentes disruptivos como ahora en un esfuerzo de unidad de lo diverso y multiplicidad de lo necesario, porque la vida es movimiento, plantean acciones globales desde la localidad pero articuladas por consignas universales y planetarias, la mirada del universo junto con las cosmovisiones comunitarias se convierten en praxis necesaria de sobrevivencia.

3.1.3 El mundo desde el capitalismo-modernidad, ahora llamado globalización, postmodernismo y neoliberalismo,

El capitalismo y la modernidad van siempre ligados como <unitax>, lo <uno> o discurso único y única vía de pensamiento, en ese sentido Bolívar Echeverría (2010:11), plantea que la modernidad es una forma histórica de totalización civilizadora de la vida humana y el capitalismo es una forma o modo de reproducción de la vida económica del ser humano que impone su manera particular a la totalización.

Este predominio de la dimensión económica de la vida es la posibilitante y delimitante de todo el hacer humano, ha sido la pieza central de todos los proyectos de existencia humana, para Bolívar Echeverría (2010: 12), esto ha convertido al hombre en un ser puramente destructivo, pero en contradicción siempre ha existido el otro tipo de hombre el que ha resistido y plantea como lo hace De Marzo (2010:151), una nuevo paradigma de civilización fundado en una

democracia de la tierra, desde la plurinacionalidad, la interculturalidad, el buen vivir de todos los humanos y los derechos de la naturaleza como sus pilares fundamentales.

Existen tres fuentes de diversificación del capitalismo observadas por Bolívar Echeverría (2010:28):

- i) La primera es su amplitud, entendida como la extensión de la forma de economía global en la mayoría del planeta.
- ii) La segunda es su densidad, por que por medio del criterio producción/consumo da forma o modifica el sistema económico.
- iii) La tercera es su tipo diferencial, como el desdoblamiento en distintas versiones complementarias del capitalismo.

El hombre en su esencia de historicidad y criticidad en cada momento de derrumbe del sistema que sostiene su vida, busca un cambio de época, en este caso de manera histórica se han demostrado el carácter sistémico de los cambios de época y de modos de producción, pero estos cambios no son mecánicos, ni cíclicos, sino son por la incidencia y decisión humana, porque el ser humano siempre ha sido, como lo plantea Gramsci, citado por Brocoli (1984:102), el producto de sus hechos, de sus sueños y de sus posibilidades. Por ende es posible otro mundo de buen vivir y de sujetos erguidos, carismáticos que se transformen y transformen su hábitat como uno solo.

Tras el fin de La Guerra Fría como consecuencia de la caída del socialismo realmente existente en los países del bloque socialista sobre todo en Europa, teniendo como máximo símbolo la caída del Muro de Berlín (1989), se hace evidente el fin de la era bipolar. Esto produce como consecuencia la cristalización de un nuevo paradigma global cuyo máximo exponente social, político y económico es la llamada globalización que para la enciclopedia libre de internet, la llamada wikipedia, dentro de la red de redes, es un proceso económico, tecnológico, social y cultural a escala planetaria.

Para Kohan (2006:9), la globalización implica la nueva fase del imperialismo capitalista, caracterizada por la universalización productiva monopólica, mercantil y financiera, la llamada revolución de la ciencia y la tecnología; en contraparte la opresión y socavamiento de la inmensa mayoría de la población en el mundo.

En la globalización, la cultura se caracteriza por el llamado mundo postmoderno o postmodernidad, la cual se puede diferenciar y dividir en dos grandes realidades: La realidad histórico-social, además de la existencia socio-psicológica, en las cuales se incrusta la educación bancaria, como la llama Freire (1968), basada en competencias.

Para Bolívar Echeverría (2010:53), la postmodernidad es la característica de ciertos fenómenos de orden general que se presentan con necesidad y de manera permanente dentro de la propia modernidad como es el hastío entre otros, como el llamado toque trascendente cultural del individualismo, pero siempre esto está reflejado en y desde el mismo espejo: el capitalismo, es decir la imposición de un modelo exógeno al ser humano y su adaptación completa al sistema.

El neoliberalismo para Kohan (2006:9), es la fase globalizadora del imperio capitalista, es la ideología que acompañó a la ofensiva capitalista a nivel mundial desde 1970, promueve los fundamentos capitalistas tales como el libre mercado, el desmantelamiento de los derechos sociales, las privatizaciones de lo público, la represión, la sobreexplotación, el racismo y la recolonización de todo el planeta.

3.2 La batalla de los proyectos culturales,

Para Foucault (1977:185), la conformación de los sujetos educativos se fundamenta a través de dispositivos educativos, los cuales se entienden como la formación que un momento histórico dado responde a una urgencia, o su negación, las palabras y las cosas se nombran de acuerdo a la necesidad arqueológica de sobrevivencia, por esto el dispositivo pedagógico pasa entonces por el conjunto heterogéneo de discursos, prácticas, instituciones, decisiones, medidas, enunciados científicos, posiciones filosóficas, epistemológicas, antropológicas y morales que están articuladas por reglas, modos y estrategias de ejercicio de poder, lo cual constituye sujetos regulados, por las instituciones educativas.

La educación, como sistema, noción y ente se va convirtiendo en un campo de batalla, en el contexto latinoamericano, se ha desenvuelto desde dos perspectivas en constante movilización,

que a la vez cada país circuncentrifica, focaliza y específica según sus necesidades y expectativas de crecimiento, o en contraparte de sometimiento e inamovilidad.

Las dos perspectivas son:

- 1) Las dictadas por el Banco Mundial (BM), el Fondo Monetario Internacional (FMI), la Organización para La Cooperación y el Desarrollo (OCDE) que están basadas en las sociedades del conocimiento de Delors, de una parte muy menor además de sectarizada del paradigma de la Complejidad de Morín, y que su nombre genérico es el de la *educación basada en competencias* o educación por competencias.
- 2) La de la liberación cultural desde el desarrollo educativo con una perspectiva crítica y de búsqueda de saberes socialmente productivos, que pudiera llamarse *pedagogía crítica, educación popular- endógena*, dentro de lo que genéricamente se le denomina la escuela nueva-activa.

En la perspectiva de educación por competencias, México, en Latinoamérica, es el representante en este siglo XXI de esta perspectiva, anclada en la década de los ochentas del siglo pasado, aunque existen procesos de desarrollo de esta propuesta en Argentina, Bolivia, Colombia y otros países más, en cambio la pedagogía crítica articulada a la educación popular y endógena se ha desarrollado sobre todo en Cuba, Venezuela, Ecuador y Bolivia.

Aquí en México, sólo en las propuestas de educación de corte democrático popular de algunos movimientos sociales entre ellos la Sección XVIII del SNTE aglutinados en la disidente Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE). Además de algunos procesos de ONG's SEA Cortés A.C en Baja California, en Michoacán, Educación y Servicio comunitario (ESOCO) A.C., entre otras organizaciones e instituciones como el CREFAL, que buscan ocupar los recursos públicos para realizar propuestas de compensación de la degradación que se está viviendo, además de escuelas privadas como el Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Occidente (ITESO), en Guadalajara que en la actualidad mantiene la Cátedra Che Guevara como espacio de debate-acción-transformación del hecho educativo.

En esta disputa por concretar su propio proyecto cultural, la educación basada en competencias, pretende para Messina (2011:6), la desnaturalización del sujeto para

subordinar la educación al trabajo desde una perspectiva empresarial, donde las competencias se constituyen como el nuevo mecanismo del control del discurso.

La educación basada en competencias intenta la homogenización de lo local para anular la diversidad, no tiene problematización, ni referentes teóricos únicos, sino más bien es un híbrido, sus principales representantes son Perrenoud, Tobón, Mertens entre otros, no hay un proceso unitario de visión y misión, las competencias se definen desde un equipo de especialistas central, el sujeto se reduce a fragmentos y se le cosifica.

Este proyecto cultural pretende, para Messina (2011:7), insertar la educación en la lógica del capitalismo mundial, de la imposición de una visión única y de un pensamiento único, llamado este tipo de pensamiento como finalista y fatalista, pensado para la guerra de ocupación de territorios por medio de la economía y de la geopolítica, en ese mismo sentido Díaz Barriga (2009:3), plantea que con el discurso del cambio y de la innovación se impone un modelo educativo que globaliza la visión del neoliberalismo y del capitalismo como lo <uno> única alternativa.

Por otro lado, la liberación cultural desde la pedagogía crítica plantea la refundación del sistema educativo poniendo en el centro al ser humano y su desarrollo humanizador, busca la liberación de los sujetos por medio de la justicia social, la democracia participativa y protagónica y la búsqueda de la soberanía desde lo comunal hasta lo intercultural y plurinacionalista.

Esta pedagogía crítica, como espacio de liberación cultural, inscrita dentro de la llamada escuela nueva, citada por Guzmán (2008:3), referenciada también como escuela activa, surge como una reacción a la escuela tradicional, se constituye como una corriente pedagógica, a manera de una propuesta alternativa y un movimiento renovador del proceso de enseñanza aprendizaje; toma partido por la libertad y por ende crítica el autoritarismo y la imposición; no se trata de libertad sin límites, sino la búsqueda de la libertad con los otros y a través de los otros; una libertad colectiva donde los sujetos son capaces de construir de manera organizada sus propias formas de decisión y participación en la vida comunal, colectiva y colaborativa.

En ese sentido, desde la Escuela de Frankfurt, donde confluyeron pensadores como Habermas, Marcuse, Adorno, Fromm, Benjamín entre otros, y críticos de la misma como Giroux, junto

con la posición de la pedagogía la liberación y la educación dialógica de Freire, articulada con la crítica a la pedagogía norteamericana por parte de McLaren, pretenden, ya articuladas como visiones entretejidas, la búsqueda de opciones emergentes fuera del capitalismo rapaz, opciones de vida y supervivencia del género humano, en búsqueda-encuentro de la liberación cultural, dentro de este cambio de época caracterizado por la crisis sistémica del mundo.

En ese mismo proyecto se encuentra la educación popular y endógena, que tiene su mayor avance en la educación de corte democrático popular, conocida como educación popular, para Guerra Díaz (2007:3), la pedagogía crítica desde una perspectiva de educación endógena y popular se articula dentro de una propuesta del proceso de enseñanza-aprendizaje que intenta ayudar a los docentes a cuestionar y desafiar la dominación, las creencias y prácticas que la generan. En otras palabras, es una teoría y práctica como praxis, asumiendo esta como categoría de la totalidad, en la que los estudiantes alcanzan una conciencia crítica.

El término endógeno, tiene que ver con el desarrollo desde adentro, desde dentro y desde abajo del sujeto colectivo, no es una posición individualista es la búsqueda del crecimiento desde adentro de lo comunitario, comunal, colectivo desde los propios sujetos protagónicos, la educación endógena deviene entonces del desarrollo endógeno.

Para Valles (2008:1), el desarrollo endógeno es el compendio de todos los derechos humanos fundamentales, si se asume como el derecho de cada sujeto de participar y contribuir al desarrollo humano pleno que reconcilie al hombre consigo mismo.

Esta reconciliación parte de reconocerse como parte de un territorio y un ambiente en el cuál emerge la posibilidad de generar tecnología y fuerza cultural con la cual se manifiesta la identidad cultural, es decir se reconstruye el tejido social y se potencia la producción de saberes socialmente producidos.

Con la educación popular-endógena, asumida como liberación cultural, se pretende el desarrollo desde dentro donde el fin no es la riqueza, sino el bienestar colectivo, la equidad y la inclusión. Se encarna también la concepción de formación en tanto proceso colectivo y permanente de producción de conocimientos y de lectura crítica de la realidad.

3.3 El asunto educativo.

En Europa (Inglaterra, Alemania, Portugal, Francia, España, Finlandia, entre otros) y algunos países como Australia y Nueva Zelanda en Oceanía, las experiencias de puesta en marcha de modelos basados en el enfoque por competencias empezó a finales de los años setentas del siglo pasado así como lo plantea Díaz Barriga (2006:5), en todos ellos la implementación de modelos de educación en competencias no constituye un tema de primer orden, el sistema profesional produce en sí mismo a los trabajadores que necesita el mercado de trabajo de esas naciones.

En Estados Unidos y Canadá, en Norteamérica, en la década de los setenta del siglo XX, se empezaron a realizar la aplicación de pruebas estandarizadas para acreditar el cumplimiento de indicadores de calidad definidos por las empresas, es por ello que es el antecedente a los modelos de evaluación de PISA, EXCALE y ENLACE, Evaluación Universal, que se aplican en México, con este tipo de evaluación se plantea calificar la educación basada en competencias, tanto las genéricas, las actitudinales, como las específicas en la educación en México, como lo plantea Díaz Barriga(2006:8).

Mertens (1996:121), divide los diferentes modelos de educación basada en competencias:

- a) Por medio de políticas gubernamentales.
- b) Mediante la regularización del mercado de trabajo, regulado por el libre mercado, o sea no hay regulación; y
- c) Por el impulso de empresarios y sindicatos como los actores principales del ámbito laboral y de políticas del mercado de trabajo.

En México, está el caso de la cúpula gordillista autodenominada Colegiado Coordinador del SNTE, compuesto por los seguidores de los designios de la “Presidenta”, dueña del SNTE, Elba Esther Gordillo Morales, que desde el 89 es la cacique del sindicato más grande en América Latina con cerca de un millón y medio de miembros, el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), de México; y de un grupo de empresarios Azcárraga Jean, Salinas Pliego, X Gonzales, Slim, entre otros, con sus organizaciones empresariales

Mexicanos Primero, Nuestro México del Futuro, que han tratado de incidir en el hecho educativo con campañas mediáticas como la película “de Panzaso”, coproducida por Carlos Loret de Mola, presentador estelar de noticias, en Primero Noticias, por la mañana, en el canal 2 de Televisa, llamado “el canal de las estrellas”, que en su discurso critican y afirman que la falta de crecimiento además de la nula calidad educativa, en su mayor parte, se debe a los maestros frente a grupo.

Hay antecedentes en México de vinculación de la educación técnica terminal con el mercado laboral desde los años treinta del siglo pasado, sobre todo, a través del Instituto Politécnico Nacional (IPN), en los setentas y los ochenta se dio el auge de escuelas de nivel medio superior y superior, entre ellas: el Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP), los Centros de Estudios Científicos y Tecnológicos (CECYT), La Dirección General de Educación Tecnológica (DGETI), entre otros, con la idea de tener opciones terminales de formación técnica y la pronta inserción en el mercado laboral.

A partir de los noventa del siglo pasado, con la entrada en vigor del Tratado de Libre Comercio de Norteamérica (TLC) y la intromisión de organismos internacionales como el Fondo Monetario Internacional (FMI), Organización Mundial del Comercio (OMC), Organización de Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE) y del Banco Mundial (BM), se impuso en México la agenda política nacional para la educación basada en competencias y el desarrollo científico tecnológico.

La implantación de este sistema educativo, desde el enfoque basado en competencias, se plantea como el proyecto cultural que considera tres criterios:

- a) las normas de competencia;
- b) el establecimiento de mecanismos de evaluación y certificación de conocimientos;
- c) la elaboración de un catálogo de competencias estandarizadas y clasificadas según los dictados de los organismos internacionales antes descritos.

A partir de esto, se han realizado estrategias, dentro de las políticas públicas, de instrumentación de maniobras en la reforma a la currícula, la formación de docentes y apoyo financiero, lo que ha traído como consecuencia el sometimiento hacia las tendencias mundiales neoliberales de la educación media superior y superior; y ahora con la Reforma

Integral en la Educación Básica (RIEB) también se avanza con la educación básica cerrando la pinza y atrapando a toda la educación del país en un pensamiento único y una única tendencia: la educación basada en competencias.

Para Messina(2011: 9), el discurso de las competencias radica no sólo en que se plantea como inevitable, vinculado con el cambio, “salvador” (el nuevo docente, las nuevas formas de organización del trabajo), híbrido en términos teóricos, subordinando la educación a la economía, haciendo sistema con el modelo neoliberal y sus políticas, haciendo abstracción del contexto mundial además del nacional “rompiendo al sujeto” al hacer un ejercicio de descomposición analítica, que además lo aísla de los otros.

En ese sentido, asevera Messina (2011), que el punto de quiebre del discurso de las competencias se ubica en el esquema de legitimación que emplea, alude a:

- a) La incapacidad de la escuela para cumplir con su misión;
- b) En congruencia con lo anterior, la distancia entre la escuela y el mundo del trabajo;
- c) La división del trabajo en la escuela, de carácter disciplinar;
- d) La ruptura entre teoría y práctica, en particular la imposibilidad de los estudiantes de “movilizar” sus recursos cognitivos en el momento de la acción;
- e) A partir de este diagnóstico, del cual da cuenta Messina (2011), tiene lugar un salto de conocimiento: se plantea a las competencias como “la alternativa” para generar articulaciones entre escuela y trabajo, entre teoría y práctica, entre disciplinas al interior de la escuela.

Al plantear el enfoque por competencias como el puente entre los mundos enunciados, se olvida que existen otras posibilidades para integrar educación y trabajo, teoría y práctica, disciplinas, docentes, estudiantes.

En la actualidad, los sujetos educativos, a través de los dispositivos educativos como lo plantea Foucault (1977), son impuestos y están inmersos en la educación basada en competencias, en ese sentido para Messina (2011:1), la educación por competencias ha sido legitimada como un “enfoque”, el cual se plantea como el enfoque educativo contemporáneo más eficiente, al interior del cual se diferencian posiciones conductistas versus constructivistas, visiones ampliadas o restringidas. Sin embargo, todas esas posturas son parte

de la misma lógica, variantes de un modelo común, que quiere establecer un puente entre la escuela y el trabajo.

Lo cual no es realmente nuevo, ni es innovador, menos contemporáneo, ya que desde la llamada Escuela del Trabajo en los años 30 del siglo XX de Blonskij, citado por Colom (2006:115), en la Unión Soviética se implementó un primer intento de articular la escuela y el trabajo desde un punto de vista distinto, ya que se pretendía que el sujeto emergiera como un humano auténtico e ideológico, devolviendo la libertad natural en una sociedad comunal, cooperativa y solidaria donde se desarrollara la formación desde el trabajo útil con valor educativo cofundando la escuela y la vida, rompiendo con la división del trabajo y la sociedad de clases.

Es por esto que la propuesta de articulación de la escuela y el trabajo desde el enfoque de las competencias es diametralmente opuesto al que planteaba Bonskij, sólo plantea que la articulación se da por medio de las competencias como el único vínculo confiable entre estos dos mundos, de este modo, las competencias se han constituido en la voz de lo global.

Para Díaz Barriga (2009:20), el término competencia procede del mundo del trabajo y del campo de la lingüística, es por esto que coincide con Messina que como enfoque se quiere imponer desde una visión utilitarista empresarial y de imposición de un discurso único a nivel global.

En México, los sujetos educativos y sus dispositivos pedagógicos, han sido dictados, en el sentido de instrumentar las llamadas reformas educativas entre ellas, el Acuerdo de Modernización Educativa, la Alianza Por la Calidad de la Educación(ACE), entre otras más desde la imposición de la visión neoliberal en México; de acuerdo a las políticas públicas que instrumenta el Estado y el gobierno en turno, en este momento la posición de derecha del Partido Acción Nacional (PAN) muy acorde a la geopolítica de Estados Unidos, son decididos por entes supranacionales como son el FMI, el BM y la OCDE entre otros.

La implementación de políticas públicas en el ámbito educativo basadas en competencias, empezó a darse en México a partir de la década de los noventa del siglo pasado, visto esto como un modelo educativo que dirigiría el proyecto nacional de formación profesional universitaria.

En México, a partir del inicio de este siglo XXI, empezó a emerger la propuesta de educación basada en competencias, la cual tiene sus orígenes en los años setenta del siglo pasado. Este modelo se ha instaurado sobre todo en la educación media superior y de la formación universitaria, aunque también está en preescolar y en secundaria, además de que cerraron la pinza en educación primaria.

La tendencia mundial de reformar los sistemas educativos, basados en las competencias, tiene como principal objetivo afianzar el modelo económico capitalista y la globalización del mercado, por encima de la formación del ser humano integral y en contrasentido sólo formar recursos humanos para la producción económica.

El término competencia, encierra la capacidad de disponibilidad, realización de una tarea y la intervención, por parte del sujeto, para resolver la problemática, pero también conjuga la búsqueda de una formación integral abocada a la productividad y las exigencias del mercado.

El enfoque por competencias nace a partir de la industria y sus necesidades, para ser transferido a la educación, transformándola en un espacio subordinado o subsidiario del denominado “sector productivo”. En este sentido, para Messina (2011:1), está estrechamente asociado con el análisis ocupacional, el análisis de tareas, la descomposición analítica de algo en sus partes, en vista del cumplimiento de metas observables y medibles.

El enfoque de la educación por competencias no sólo se inscribe en una agenda pendiente y no resuelta por ningún modelo educativo de manera eficaz: la articulación entre educación y trabajo, sino que es definido como un “nuevo paradigma”, capaz de dar respuesta a las nuevas formas de organización del trabajo, para Mertens (2002:179).

Aún más, el enfoque por competencias es concebido como condición necesaria para la productividad y la competitividad internacionales, ejes del nuevo capitalismo o neoliberalismo mundial.

Para Díaz Barriga (2009:5), la noción de competencia tiene dos puntos de influencia específica: el primero proviene de la lingüística por parte de Noam Chomsky, que siendo un crítico muy lúcido sobre el sistema capitalista imperante en el mundo, de manera contradictoria para él, se toma como referente de lo que él mismo rechaza.

Chomsky planteó en 1964 la necesidad de identificar el objeto de estudio para la lingüística, para lo cual creó el concepto "competencia lingüística", el cual buscaba no sólo dar identidad a un conjunto de saberes, sino también sentar las bases sobre los procesos en los que se podría fincar el futuro de sus líneas de estudio de esa disciplina.

Por otro lado, Díaz Barriga (2009:6), coincide que el otro punto de influencia es el mundo del trabajo, pero desde el punto de vista utilitario, ya que es una estrategia para la adquisición de habilidades y destrezas para la resolución de tareas, que permiten un desempeño eficiente en la labor del tipo que fuere.

Gonczi (2007:3), plantea que la competencia se concibe como una compleja estructura de atributos necesarios para el desempeño de situaciones específicas. Es una compleja combinación de atributos (conocimientos, actitudes, valores y habilidades) y las tareas que se tienen que desempeñar en determinadas situaciones.

En este sentido el término competencia es polisémico, tiene varias aristas e interpretaciones dependiendo del enfoque desde el que se aborde, para Perrenoud(1999:12), las competencias no son objetivos en términos de conducta o de práctica observable, es por esto que, desde este autor, la noción de competencia se opone a la de desempeño, también afirma que no es una facultad genérica, sino que son adquisiciones, aprendizajes construidos y no potencialidades de la especie.

Para Tobón (2007:18), las competencias son el comportamiento observable, pero también son repertorios de comportamientos que algunos individuos dominan mejor que otros, además de la capacidad para el desempeño de tareas relativamente nuevas.

Son tres los tipos de competencias dentro del enfoque:

- Las llamadas competencias para la vida están basadas en el término "life skills", que en castellano significa "habilidades para la vida", entendiendo éstas como la toma de decisiones para hacer frente a riesgos y situaciones de emergencia o supervivencia, por una parte y, por otra, proveer las herramientas necesarias para la transformación de las sociedades y contribuir a la realización de una globalización con cara humana, como se planteó en Dakar en el 2000. El enfoque para la vida se basa en el verbo *competere* que tiene que ver con la integralidad, en tanto el laboral y el educativo se basan en el verbo

competir que tiene que ver con la eficiencia, la palabra competencia se deriva del griego *agon*, y *agonistes* que quiere decir él que está preparado para ganar, con obligación de siempre salir victorioso y por tanto aparecer en la historia, es decir competir, por otro lado, *competere* viene del latín *competeré* que significa concordar, corresponder o desarrollarse integralmente.

- El enfoque laboral es completamente tecnocrático, pone énfasis en conceptos como eficiencia, equidad, calidad y eficacia; está impulsado por el Banco Mundial y su objetivo primordial es la formación de capital humano que se requiere para el neoliberalismo, por ende, las competencias adquiridas se certifican y evalúan de manera permanente, y este proceso está muy vinculado con las llamadas sociedades del conocimiento.
- El llamado enfoque educativo de los cuatro pilares de Delors (1994), es decir, saber conocer, saber hacer, saber convivir y saber ser; el docente se convierte en mediador y está basado en una dicotomía entre el constructivismo y la complejidad, se apoya también en las sociedades del conocimiento, en el aprendizaje significativo, de aquí surge la clasificación de la RIEB de las competencias, es decir las divide en básicas, claves o valorales, genéricas, transversales y específicas.

El mismo Gonczi (2007:4), coincide en que el enfoque basado en competencias es el marco de referencia en el que se ubican las diferentes políticas internacionales, regionales y locales orientadas al desempeño profesional además de la preparación de los cuadros técnicos que requieren los países en desarrollo para su inserción en el mundo globalizado.

El punto de quiebre más relevante en el asunto del enfoque por competencias es su carácter híbrido, en lo que se puede definir como los referentes teóricos, para Messina (2011:6), el campo de conocimiento en el cual se inscribe el enfoque por competencias es un híbrido, donde coexisten referencias contrarias entre sí:

- i) El estructuralismo, ya que la competencia es una estructura compleja;
- ii) La teoría de la inteligencia de Piaget, de donde proceden las categorías de movilización y transferencia;

- iii) Conceptos del capital humano, en particular las categorías de productividad y competitividad internacionales;
- iv) Conceptos de la tecnología educativa, en algunos autores, un regreso a los objetivos de comportamiento y a la taxonomía de Bloom;
- v) En algunos casos, categorías pedagógicas emergentes de la investigación educativa y de la pedagogía crítica, tales como profesionalismo colectivo; de allí que algunos educadores mexicanos se animen a decir que el enfoque por competencias “no tiene base teórica”...; por el contrario que el referente teórico de las competencias es un “híbrido” débil, acorde con una postura de poner la teoría al servicio de lo que se quiere demostrar.

3.4 La propuesta alternativa de educación popular en Michoacán.

La propuesta alternativa de educación popular, de la cual se da cuenta en este proceso investigativo-interventivo, parte de lo que ha venido desarrollando el movimiento sindical de la Sección XVIII del SNTE-CNTE, en una de sus tareas del llamado Proyecto Político Sindical(PPS) que rige la vida y destino de esta organización sindical, como su propio proyecto colectivo-comunitario de vida, este movimiento de tipo gremial ha avanzado más allá de su propia frontera de gremio para convertirse en movimiento social y popular,.

En su Proyecto Político Sindical (PPS) la Sección XVIII (1995:25), tiene como tareas estratégicas y tácticas de transformación del estado de las cosas:

- Restituir el poder a las bases.
- Integrarse en el esfuerzo nacional para resolver los grandes problemas nacionales, al lado del pueblo.
- Construir un Proyecto alternativo de Educación.
- Arrancar las reivindicaciones de las bases.
- Realizar una gestoría democrática.

- Unificar a los trabajadores de la educación.

En ese sentido en la tercera tarea, se propone construir una propuesta alternativa de educación y es donde se articula esta propuesta, y es desde esta articulación donde se desarrolló la investigación-intervención.

En el estado de Michoacán se percibe un proceso en el dando dándose desde el movimiento social, encabezado por la CNTE, que ha sido capaz de resistir las medidas neoliberales y construir una alternativa político educativa, que por ende se asume y se anuncia de corte democrático popular, para distinguirse de otras posturas de educación alternativa en el estado, que no buscan la transformación radical del hecho educativo, como son los llamadas ONG's que reciben presupuesto del gobierno. Cabe señalar que esta propuesta sobrevive en base a la pelea que realiza cada año la Sección XVIII, donde emplaza al gobierno en turno, arrancando minutas firmadas, de las cuales sale para la sobrevivencia de la propuesta alternativa.

Esta propuesta-visión alternativa, en y para la acción, se desarrolla desde la arista en la que se desenvuelve el movimiento social, que en Michoacán ha sido encabezado, profundizado y sostenido por la Sección XVIII del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) militantes de la disidencia aglutinada en la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE).

Uno de los instrumentos para proveer de insumos a esta investigación es la propia memoria histórica del movimiento de la Sección XVIII, sobre todo en la construcción de la propuesta alternativa de educación popular, este balance desde la hermenéutica, es decir desde la subjetividad cualitativa que el sujeto protagónico de su propia historia construye como espacio de posibilidad.

Los primeros procesos gestantes del movimiento, se iniciaron cuando en el año de 1979 emerge un proceso más completo y de tipo nacional, de la llamada disidencia magisterial en contra del charrismo sindical, como es la que desde entonces se le denomina por los propios protagonistas y simpatizantes como la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE).

La CNTE nace en Chiapas, donde llegaron docentes de más 26 estados del país, que se conformaron en los llamados Consejos Centrales de Lucha (CCL), grupos pequeños de

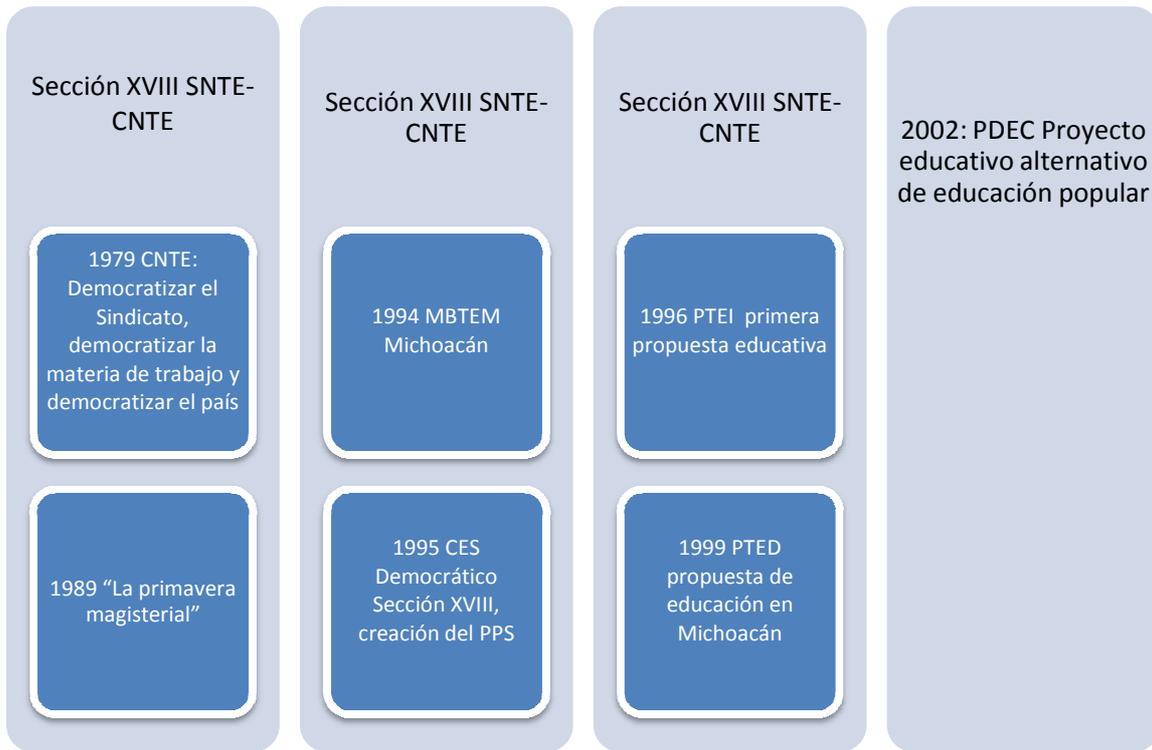
disidencia magisterial con presencia focalizada, y los llamados Movimientos Democráticos Emergentes (MDE), grupos con presencia muy amplia y en algunos casos mayoritaria en las secciones del SNTE de algunos estado del país.

En este primer Congreso de Bases Democráticas del país donde surge la CNTE, son tres los grandes acuerdos, que en lenguaje-discurso del magisterio democrático se denominan tareas, los que se resuelve impulsar por parte del magisterio democrático nacional conformado en lo que se denominó desde ese momento la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE):

- 1) Democratizar el sindicato.
- 2) Democratizar el país y por supuesto,
- 3) Democratizar la educación tomando en las manos de los educadores su materia de trabajo para la construcción de una propuesta alternativa de educación en contrapeso a la política educativa impuesta por el estado.

En Michoacán en 1995, ya con el movimiento democrático al frente de la Sección sindical cuando el Movimiento de Bases de los Trabajadores de la Educación en Michoacán (MBTEM) logró la mayoría de delegados conformando el primer Comité Ejecutivo Seccional (CES), de la Sección XVIII del SNTE, se empezó a delinear una propuesta de proyecto sindical, llamado Proyecto Político Sindical (PPS), construido desde las bases.

Para esto se tomó como referente la historia de las luchas sindicales y reivindicativas de los trabajadores a través del tiempo, logrando así proponer la lucha desde dos vertientes la económica con las reivindicaciones sindicales y el mejoramiento de las condiciones de vida de los trabajadores de la educación; y la lucha política desde donde se pretendía construir otro mundo posible, desde otro proyecto de vida y de nación junto con el pueblo y en esto una tarea prioritaria fue avanzar en la propuesta alternativa de educación y cultura.



Esquema 1: Proyecto Educativo Alternativo de la Sección XVIII.

Se empezó, en 2002, a construir el Proyecto Democrático de Educación y Cultura (PDEC), que a la luz de las peleas y de los procesos fue conformándose como PDEC, aunque primero se le llamó Proyecto de Transformaciones Educativas Inmediatas (PTEI) en 1996, para después convertirse en Programa de Transformaciones Democráticas (PTED) en 1999, con la idea de ser el documento desde el cual se desplegaran las políticas públicas de carácter educativo en Michoacán, para finalmente en él 2002 se le denominara PDEC.

La Sección XVIII (2002:15), plantea una propuesta con bases epistemológicas, filosóficas, políticas y pedagógicas desde las cuales se proponía defender la educación pública gratuita; para desde ahí construir una nueva escuela con una perspectiva democrática, integral y comunitaria; por ende un nuevo sujeto histórico social en busca de la emancipación humana.

Este Proyecto Democrático de Educación y Cultura (PDEC) de la Sección XVIII (2002:16), se sustenta en la llamada pedagogía crítica, la cual cuestiona a la escuela tradicional, al enfoque tecnocrático de la educación y a todos los agentes que intervienen en ella, y a la vez, propone

una educación progresista y crítica, donde se pueda formar el individuo con una amplia perspectiva cultural, liberadora y consciente del mundo donde actúa, para transformarlo en un transitar hacia un pleno desarrollo de la humanidad, en permanente diálogo con el entorno.

Entre sus grandes aportes, se destaca:

- La visión del profesor como líder de un movimiento crítico en sus prácticas que establece un diálogo con los estudiantes y con el mundo, atendiendo a las preocupaciones sociales, culturales y fundamentalmente políticas de la comunidad para con la escuela.
- El alumno es partícipe de su conformación cultural y social, producto de la dialéctica categorial del proceso formativo en el cual se ve envuelto, donde se compromete al igual que el maestro en la lectura del mundo y de la palabra, procurando su transformación y desarrollo intelectual.
- La transformación del aula en un espacio de interrelaciones complejas de intercambio y diálogo, movidos por un currículo contextualizado, crítico, de significación cultural y social.

El PDEC de la Sección XVIII (2002:18), parte de una postura epistemológica de segundo orden <no orden> basada en la dialéctica como ciencia categorial de la praxis como proceso inacabado y contradictorio de transformación de la vida y el ser humano, tiene sus bases filosóficas, políticas y éticas tanto en los ejemplos de lucha y resistencia, como en los procesos de construcción de una visión de mundo distinta al capital. Reivindica a Marx, Lenin, José Martí, Simón Rodríguez, Simón Bolívar, José María Morelos y Pavón, Zapata, Villa, los Hermanos Flores Magón, Ernesto Guevara, Paulo Freire, Vigotsky, Rosa Luxemburgo entre otros que han aportado las bases, unas veces escritas, otras con el ejemplo de vida para la construcción del proyecto alternativo de educación popular.

Desde esta postura se entiende que la educación tiene que ver con el momento histórico que están viviendo en México; y es por esto que la educación que ser para la resistencia, para la emancipación y para la liberación, esto es una Educación Popular.

Entre los aciertos que tiene este proyecto en lo general se encuentra tener una estructura dedicada a lo educativo desde la Sección XVIII, como lo es actualmente la Comisión de Gestión Educativa, que tiene ya subcomisiones encargadas de la concreción, profundización o en su caso construcción de los programas de transformación educativa propuestos por la instancia, una de ellas es la Subcomisión del educador popular y la Escuela de Formación Popular “Javier Acuña” (EFP).

Más allá del ámbito meramente escolar, el movimiento ha realizado una propuesta de Ley de Educación que se trabó en la instancia legislativa, en la que se sientan las bases de una educación popular necesaria para el estado, actualmente se libra una dura batalla, para lograr que algunos de los principios rectores de la educación popular sean los que están en la nueva propuesta que está actualmente en discusión, la cual ha suscitado una gran controversia y resistencia por parte de la Sección XVIII.

3.5 El estado del arte (diagnóstico de reconstrucción).

Al comenzar a construir una propuesta de innovación y transformación educativa, el primer paso es situarse en la construcción de un diagnóstico, que se le denomina estado del arte (diagnóstico reconstruido), por su misma primicia no es un referente cuantitativo que arroje datos numéricos fríos, sin vida propia, para justificar un objeto de estudio, desde esta postura se trata de cualificar el objeto para que sea el campo de apertura hacia lo nuevo que se está dando; que tenga que ver con el campo problemático o núcleo articulador, desde donde, como ejercicio de movimiento inacabado, se comienza a descubrir el qué, el cómo y el para qué de la indagación.

Dentro de la intervención se dan relaciones, interacciones y variaciones que componen un campo problemático, las cuales necesitan transitar entre la dialéctica dando dándose, ir de lo

determinado hacia lo indeterminado, para empezar a construir, ahora sí, un recorte de la realidad.

En ese sentido el estado del arte se entiende como el momento coyuntural desde el que se va a problematizar el campo de objetivaciones posibles, qué y desde qué aristas se comienza a delimitar el mismo, cuál es y/o cuáles son en el campo y/o los campos de lo no dado dándose y cuáles son las primeras aproximaciones de lo que la visión de futuro y la postura crítica a la que le está apostando el sujeto investigador. Es por esto que la cuestión a investigar se convierte en movilidad y en articulación, desde la propia subjetividad del ser-sujeto investigador.

El estado del arte es una de las etapas que debe desarrollarse dentro de una investigación desde la visión de la dialéctica constructiva, no es la única hay más pero en lo específico para esta intervención se utilizó este tipo de diagnóstico, en ese sentido se noción como un diagnóstico reconstruido para Messina (1999:142), consiste en “ir tras las huellas” del tema que se pretende investigar, permite determinar cómo ha sido tratado el tema, cómo se encuentra en el momento de realizar la propuesta de investigación y cuáles son las tendencias.

El diagnóstico reconstruido desde la postura de Rojas (2007:7), se desarrolla en dos fases. En la primera, denominada fase heurística, se procede a la búsqueda y recopilación de las fuentes de información, que pueden ser de muchas características y diferente naturaleza.

Durante la segunda fase, denominada hermenéutica, cada una de las fuentes investigadas se lee, a luz de la lectura crítica del mundo, del contexto en que se encuentra, de las cosmovisiones comunitarias; se analiza, se interpreta y se clasifica de acuerdo con su importancia dentro del trabajo de investigación.

A partir de allí, se seleccionan los puntos fundamentales y se indican el o los instrumentos diseñados por el investigador, en este caso el docente educador, para sistematizar la información bibliográfica recopilada, por ejemplo, en una ficha de contenido o una matriz para los conceptos. Para realizar el estado del arte, el investigador debe efectuar un proceso de búsqueda de la información que le permitirá “ir tras las huellas” del tema.

En un primero momento se busca la huella y en un segundo momento se analiza, es por esto que estado del arte para Rojas (2007:7), ayuda a la construcción más pertinente desde la

postura de la dialéctica categorial crítica, en la educación popular endógena y en lo particular en la formación performación del educador.

Desde la postura de Messina (1999:145), un estado del arte es un mapa que nos permite continuar caminando, también es una posibilidad de hilvanar discursos que en una primera mirada se presentan como discontinuos o contradictorios.

En un diagnóstico reconstruido, está presente la posibilidad de contribuir a la teoría y a la práctica de procesos que por su propia esencia es inacabado, en este caso de la formación performación del docente educador en Michoacán. Algunos ejes vertebradores del estado del arte son:

- a) Busca crear puentes entre investigación y práctica del proceso enseñar enseñando y aprender aprendiendo;
- b) Articula investigación con investigarse e investigar el campo de creencias desde donde se investiga ;
- c) Se nutre de referentes y asideros teóricos múltiples;
- d) Investiga las voces no oficiales;
- e) Se interesa por los sujetos (en lo dado dándose) y aspira a que éstos se reconozcan en el estudio del estado del arte.

En esta búsqueda heurística-hermenéutica, de ir tras las huellas en lo que se refiere a la formación, desde la pedagogía crítica, para Duhalde (2008:207), la formación parte de una visión crítica, la cual ha tenido limitantes porque no es un servicio que se pueda operar desde la visión neoliberal, además tiene como desafío, ampliar su espectro de actuación y convertirse en una herramienta al servicio de la liberación cultural de los pueblos, a través de la pedagogía crítica.

Es por esto que Gadotti, citado por Duhalde (2008:208), plantea otra categoría central, de la formación desde la pedagogía crítica, la autonomía entendida como la posibilidad de la inserción en la comunidad y la condición para alcanzar la liberación-emancipación social.

En la formación, desde esta búsqueda de huellas, con una visión de educación popular y de pedagogía crítica, para Duhalde (2008:210) es necesaria la concreción de la educación dialéctica, para superar la contradicción entre educador-educando y convertir esta dialéctica,

como lo plantea Adorno (1966) dialéctica negativa de <no orden>, en práctica de libertad de sujetos cognoscentes.

En este mismo sentido de búsqueda-encuentro, para Rojas Almonacid (2011:6), la pedagogía crítica tiene en Latinoamérica, que articularse desde la mirada de Friere, donde se ocupa romper con la lógica de la educación bancaria para construir educación, desde la indignación, para la liberación y la emancipación humana.

En esta misma idea, Olmos (2008:1) plantea, que para transformar la formación docente se necesita transitar en la construcción de sujetos docentes críticos, se ocupa poner en el centro de la formación como eje transversal del currículum los principios de la pedagogía crítica:

- i) Relación teoría-práctica,
- ii) Racionalidad crítica-lúcida dialéctica,
- iii) Contextualización,
- iv) Investigación para la acción,
- v) Pedagogía deliberativa,
- vi) Pedagogía colaborativa y
- vii) Finalidad ética.

Solo así por medio de la transversalidad de estos principios, para Olmos (2008), se puede desarrollar un pedagogo que reflexione sobre, en y para su propia práctica educativa; que investigue y se investigue para producir conocimientos y saberes mediante el pensamiento crítico dialéctico; por ende atiende-entienda el contexto, transforme la realidad y el estado de las cosas de manera profunda y radical.

En síntesis, el estado del arte en la formación performance del docente educador antes que un recorrido desde un diagnóstico hasta una solución, la investigación desde y en la acción, se concibe como un tránsito, el docente educador se convierte también en un prácticum reflexivo desde la postura de Schön (1992:10), y la del intelectual transformativo de Giroux (1990:177), en un ir y venir de un campo problemático a otro, en la lógica de apertura y cierre de lo dado dándose donde se investiga pero también se flexibiliza, se busca, se encuentra, la lógica del tercero excluido-incluido desde la complejidad en sus propios procesos caóticos, ordenados y desordenados a la vez, lo indeterminado, lo dándose, por esto se interviene-

investiga desde y al propio sujeto educativo y son investigados, en la lógica del dándose por otros sujetos educativos .

Esta manera de hacer investigación desde la dialéctica, implica dejar de depositar la confianza en un método científico único, estandarizado, ajeno al sujeto, más bien se trata de desmitificar al asunto de la científicidad y del método científico; para estar en proceso de apertura, direccionalidad y visión de futuro como movimiento de construcción de campos posibles e indeterminados lo que garantiza el encuentro con la verdad, que no es única ni determinada, menos terminada, no existe el desde hoy y para siempre; esta premisa es el motivo para volver a transformar transformándose.

Hay que insistir entonces que hacer investigación implica confiar en la capacidad del investigador, sujeto praxiológico y protagonista de su historicidad. Esta capacidad de aceptar que todo saber es un saber <situado> en un campo y definido desde un sujeto (quien a su vez lo ha asumido y es hablado por el campo).

Es también la capacidad de reconocer que existe cierta determinación y cierta autonomía, como lo plantea Freire en la Educación como práctica de la libertad (1997: 66), entre el campo intelectual y el campo de poder (y que no se puede caer en lecturas reduccionistas ni plantear la autonomía total del texto); capacidad de aceptar la construcción del conocimiento como un proceso inacabado, que está sorprendiendo y que conduce a otros caminos también igual de sorprendentes e inacabados.

Por ende, es la capacidad también de aceptar que otras voces hablan, como lo hicieron los zapatistas y su líder el Subcomandante Marcos a partir de su levantamiento en 1994, dar voz a los sin voz, como ahora lo hace Javier Sicilia en el levantamiento social pacífico contra la guerra de Calderón y el “estamos hasta la madre”, el movimiento universitario anti imposición y por la democratización de los medios masivos de comunicación hasta #YoSoy132, a nivel internacional los Indignados de Europa, la primavera Árabe, los Ocupa Wall Street entre otros, que como portadores de mensajes que no son controlados, y que la tarea entonces como investigadores es hacer relatos, ethos barroco y performance para que los complete el lector, que es siempre innumerable y abre el juego y el abanico a nuevas y múltiples interpretaciones; aún más, que la tarea es, sigue siendo y será la de investigar-investigándose.

Las primeras huellas que hay que buscar, están en el mismo proceso de empezar a entender el estado del arte el cual tiene que ser actual y que critique o muestre el quehacer de la formación performance-ethos barroco del educador popular además de como ha sido en la realidad, en particular en el estado de Michoacán.

3.5.1 Planificación y metodología.

Existe un imaginario muy fuerte sobre la falta de talento y creatividad dentro de los sectores populares y de los actores que hacen de la educación popular el campo praxiológico de su desarrollo. Poder diferenciar el talento de las oportunidades, es avanzar hacia la revalorización del docente educador. Éste es el desafío que todo educador tiene para tratar de revertir esta concepción tan arraigada en determinados sectores de la sociedad.

En la investigación desde la epistemología de segundo orden, donde está la racionalidad crítica lúcida y la dialéctica constructiva, el campo tanto de partida como de llegada desde el estado del arte como diagnóstico reconstruido, y el objeto subjetivizado, es la formación performance del docente educador desde el pensamiento crítico, la pedagogía crítica y la educación popular endógena.

La intervención debe ser articuladora, participativa y proyectiva; el estado del arte es una herramienta que permite relevar y contar un estado de situación, con un plan estratégico y la lectura crítica acerca de lo que ocurre.

Esta indagación se llevó a cabo para pronosticar, proyectar y ejecutar acciones que transiten hacia la innovación y la transformación educativa. Estos desafíos deben inscribirse en el plano de lo posible y partir de categorizaciones claras, sobre la base de los elementos que se desearon relevar, como punto de llegada y de partida del estado del arte de la cuestión a tratar.

- i) Se plantea articuladora, porque hace referencia a su propio proceso de desarrollo donde la evaluación inicial se realiza desde todas las áreas de actuación del educador. No se lo restringe únicamente a la cuestión de evaluación formal de conocimientos académicos, sino con una visión transintegral de todos los componentes que

interactúan en la configuración de los saberes y aprendizajes con anclaje en la realidad social, que el docente educador vive cotidianamente.

- ii) Se plantea participativa, porque en ella confluyen varios actores, se da la construcción colectiva con intercambios colaborativos, comunicativos, negociaciones, consensos y hay una elaboración de códigos comunes consensados.
- iii) Se plantea proyectiva, porque parte de una premisa de una visión de futuro, de sueño, de utopía, es decir alude a una finalidad, a la proyección de otro mundo posible; por ende tiene como papel principal servir de insumo para la elaboración de planeamientos en cualquiera de sus niveles, el objetivo de conocer la realidad concreta donde se actúa remite a la transformación dialéctica que impone la práctica colectiva entre sujetos cognoscentes.

La investigación desde la metodología estratégica científica-categorial-dialéctica no se plantea en forma disociada y/o agregada desde el exterior, a la actividad humana concreta. Por el contrario, el hombre opera sobre la realidad con una metodología, la dialéctica categorial y desde una filosofía, la filosofía de la praxis como la plantea Kohan(2002:50).

La propuesta investigativa cobra vigencia en la educación popular-endógena a través de bricolaje, como lo plantea Kincheloe (2010:31), es decir múltiples formas o lógicas múltiples para abordar la investigación.

En la investigación –intervención se puede conocer la realidad, tener un ángulo de lectura crítica de la propia realidad y de la propia educación, por ende de la formación-performación, transformarla transformándose como sujetos actuantes históricos en colectivo y en la comunidad.

Además en la investigación-intervención fue participe el ethos barroco desde la visión de Bolívar Echeverría (2009:215), como el llamado mestizaje como codigofagia: dejarse devorar para, a su vez, devorar desde dentro al que devora. Asumir la derrota ante lo <uno> para triunfar sobre él desde lo <otro> al encargarse de su reconstrucción.

CUARTO MOMENTO:

PROBLEMATIZACIÓN TEÓRICA.

*Yo sabía bien que ibas a volver,
que ibas a volver de cualquier lugar,
porque el dolor no ha matado a la utopía,
porque el amor es eterno
y la gente que te ama no te olvida.*

*Tú sabías bien desde aquella vez
que ibas a crecer, que ibas a quedar,
porque la fe clara limpia las heridas,
porque tu espíritu es humilde
y reencarnas en los pobres y en sus vidas.*

*Son los sueños todavía
los que tiran de la gente,
como un imán que los une cada día.
No se trata de molinos,
no se trata de un Quijote,
algo se temple en el alma de los hombres,
una virtud que se eleva por encima
de los títulos y nombres.
GERARDO ALFONSO.*

4.1 Pensamiento categorial.

Cuando se plantea una propuesta investigativa, de intervención, en su propio proceso del dándose, desde la visión del pensamiento categorial, se entiende entonces, como lo dice Zemelman (1992:75-78), a la realidad que es pensada desde el movimiento, desde la movilización, el fluir del ser en proceso de imaginar, rediseñar el mundo, en ese sentido cualquier límite conceptual trae consigo una doble condición, ser producto y producente.

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

En el pensamiento categorial, es decir pensar lo que se piensa, el conocer del conocer, se requiere, como lo explicita Saavedra (2001:147), el rescate de la totalidad como categoría

epistemológica, pero también como lo plantea Gramsci, citado por Gantiva (2008:43), el rescate de la articulación de filosofía y política con la epistemología, como un todo, como un bloque histórico, aún más la totalidad, bloque histórico, como el proceso de disrupción de la dialéctica como fuente de evolución del pensamiento humano, para desde ahí construir objetos de conocimiento recuperando la riqueza dinámica de la realidad.

El pensamiento categorial y la problematización teórica rompen con los estancos teóricos, con la teoría atrapada, encarcelada y parcelada; para buscar pensar más allá de lo pensado, para regresar a una reflexión interna en torno al objeto de conocimiento, en este caso la formación performación junto con el ethos barroco del docente educador.

Es por esto que la teoría se vuelve significativa en la medida que sus contenidos sean viables en una realidad concreta y en una práctica concreta, es cuando la teoría encarcelada se libera y se convierte en praxis.

El pensar desde lo categorial, como el pensar lo que se piensa, el conocer del conocimiento, desde Saavedra (2001:148), deben propiciar la incorporación de diversos aspectos teóricos amplios, para entender cada concepto como instrumento de observación, de apertura y cierre, para que sobresalga el pensamiento disruptivo.

En ese sentido Razo Horta (2012:1), plantea que el pensar categorial, es un pensar sistémico, es decir un pensar categorial proyectivo sistémico, más aún, es un pensar sistémicamente el proyecto de vida como el sistema para pensar el mundo, pensarse en el mundo y ser en el mundo; en el mundo del nosotros y en el de los otros.

El mundo que era, el mundo que es y el mundo que llegará a ser, por el nosotros y por los otros. Es por esto que el pensamiento categorial es un pensamiento epistemológicamente y filosóficamente como totalidad de segundo orden, llamado de <no orden> en la lógica de la dialéctica negativa de Adorno (1967), y del tercero excluido-incluido.

El mundo-cosmos-universo, de totalidad, de inmensidad, como un metarelato, una metacognición, que condiciona, pero a la vez libera, construyendo pensamiento categorial que va cruzando-conformando la frontera indómita del propio saber, del propio conocer el conocer.

4.2 Uso crítico de la teoría.

El pensamiento disruptivo, emergente en el pensar en el mundo desde la mirada del universo, el pensar como cosmovisión comunitaria, como los seres humanos logran pensar el pensamiento, que es pensar pensándose en los otros, se propone, desde la exigencia del sujeto de no adaptarse al paradigma de la ciencia y la tecnología del neoliberalismo, al llamado pensamiento único que domina la racionalización de la ciencia y la tecnología como única forma de ángulo de lectura del mundo desde la realidad, una realidad con mirada opaca, porque a través de él, el pensar el mundo de manera categorial, crítica, disruptiva se construye otro tipo de pensamiento y de ciencia-conciencia, la cual se concibe como el resultado del descubrimiento de las potencialidades humanas.

La historicidad, como lo planea Zemelman (1992:80), es pues una forma de racionalidad, es decir de pensar la razón-realidad desde lo indeterminado como fuente inagotable de futuro, esta historicidad que Razo Horta (2012:2), articula con el proyecto de ser sujeto histórico, historicidad que es en esencia el propio ser humano, como un proyecto histórico de vida, no lo es por simple elección de una forma histórica de vida, de proyectos, no es uno entre los otros, o lo que le han dado o impuesto al ser sujeto histórico, sino es historicidad porque el ser-sujeto se elige a sí mismo definiendo una vida con sus propios proyectos.

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

La historicidad, para Freire (2001:138), tiene que ver con el estar en el mundo, con el mundo y con los otros, con una cierta comprensión de la propia presencia en el mundo, es decir una concepción de la historia como posibilidad, que reconoce la importancia de la ciencia-conciencia en el proceso de conocer, de intervenir en el mundo, de abrir nuevos caminos. En ese sentido Giroux (1990:37), noción la historicidad como una memoria liberadora, que

analiza, rompe, mantiene vivo el hecho histórico, es una declaración, una esperanza, es la resistencia consciente de los seres-sujetos.

En ese sentido, la historicidad deviene en criticidad, porque al asumirse como ser sujeto histórico, constructor de proyectos de vida, que se están viviendo, se articula el ángulo de lectura crítica de su propio ser siendo, del propio mundo que se está viviendo, de la propia mirada del universo, como posibilidad de ser sujeto indeterminado por su movilización, es decir el ser sujeto hace suyo el uso crítico de la teoría, que al ponerse en lo no dado dándose, descomponen los cuerpos teóricos y los convierten en conceptos ordenadores desde el pensamiento categorial.

Estos conceptos ordenadores propician la reconstrucción articulada, que tanto Saavedra como Zemelman concuerdan en que estos, los conceptos ordenadores junto con el uso crítico de la teoría, el ser sujeto histórico en y para el mundo, articulan y relacionan lo específico como punto de partida y llegada de otros conceptos y áreas.

Al entender y asumir la criticidad como forma de irrumpir y disrumpir la teoría estancada, el investigador, que en propio dándose interviene desde el pensamiento crítico, para Kincheloe (2010:31), tiene que conocer las reglas sociopolíticas del juego, no para supeditarse a ellas, sino más bien para propiciar desde la historicidad, el ser siendo sujeto histórico, su rompimiento.

El uso crítico de la teoría, la criticidad desde el bricolaje de Kincheloe (2010:32), es a la vez un contenido axiomático transhistórico como también un conocimiento en tránsito, provisional y en proceso.

Es por esto que el <performance> o perfomación, la puesta en escena de otra visión desde la representación crítica del conocimiento, como lo plantea Kincheloe (2010:34), da la posibilidad, junto con la potenciación, de investigar investigándose, de construir una nueva mirada, la mirada del universo, una nueva teoría categorial con criticidad e historicidad articuladas a la realidad, para poder transformarla.

4.3 Problematización de cuerpos teóricos relacionados con el objeto de conocimiento:

En este apartado de la investigación desde la dialéctica constructiva, se construyen los referentes categoriales desde donde se plantea la formación-performación, poniendo como primer arista a el pensamiento crítico articulado con las neurociencias, la pedagogía crítica como referente de otra mirada del hacer en la escuela, la educación popular-endógena en y para la escuela, la formación como proceso y la performación como producente, la cultura entre la interculturalidad y la multiculturalidad, en busca de la liberación cultural, la praxis, como categoría de la totalidad praxiológica desde la creación y recreación humana para poder transitar de la personalidad del ethos barroco hacia el ethos ecológico, con ecoternura y ecoformación, finalmente proponer la estrategia curricular entretejiendo lo transdisciplinario, lo transintegral y lo complejo

Estas categorías y otras más conforman-forman la idea, el conocer del conocimiento, de manera trasversal e interdisciplinaria de la investigación que interviene-propone otra mirada de formación performación.

4.3.1 El Pensamiento crítico,

El pensar es un acto evidente humano, para Iglesias (2006:45), hay dos ubicaciones del pensar, la primera deviene de *shopia*, que en griego significa el pensar teórico, la segunda tiene que ver con la *phronesis*, también deviene del griego y significa sabiduría práctica, articulando estas ubicaciones con los avances científicos de segundo orden, o de “no orden” en su propio proceso dialéctico, como son los estudios realizados por las neurociencias, se logra que la subjetividad, ese espíritu del ser-sujeto se pueda anclar a un lugar físico dentro de su espacio corpóreo, es decir, en el cerebro-pensamiento humano. El pensar a través de los descubrimientos de las neurociencias, como lo plantea Iglesias (2006:45), se convierte en un pensar desde dos perspectivas, la mediación y la criticidad, por un lado se entiende a la mente, cerebro espacio físico del pensar, como el suelo natal del pensar, que tiene tres cincuncentros:

- 1) El objeto que se piensa vuelto señal significativa,
- 2) En la mente se da lo subjetivo, referencia de articulación entre lo real con el pensar,
- 3) Se da el acto, el hecho, la voluntad de pensar, el cual devela-deslinda lo real, lo posible y lo imposible.

En la segunda perspectiva la de la criticidad o pensamiento crítico, el ser-sujeto después de tomar la señal, después de asumir desde su subjetividad y realizar el acto-voluntad del pensar, toma partido; devela, descubre y quita los velos; analiza desde su propio criterio, desde su ángulo de lectura del mundo, desde su mirada del universo.

La crítica, tiene su raíz en el kri que deviene del griego discernir, es decir dar juicio, analizar, separar, saber y tener criterio, finalmente la acción del intelecto desde su racionalidad, que desde esta perspectiva toma partido, define el pensar desde su propia subjetividad. Desde la perspectiva de Zemelman (1996:42), el pensamiento crítico, la criticidad, es desde donde despliega el ser-sujeto y sus posibilidades, su capacidad de constructor de realidades.

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

Por lo tanto, el ser-sujeto desde la criticidad y el desdoblaje-perspectiva del pensamiento crítico, se asume como una condición histórica que ubica en la necesidad de construir y desdoblar la ciencia desde las epistemologías y filosofías de segundo orden desde la visión de Sotolongo (2006:27), como proceso de disrupción y rompimiento de la ciencia parametral, que a la vez es creación y destrucción del mundo por el ser-sujeto-humano, en ese sentido la ciencia desde el ser sujeto se convierte en ciencia conciencia con el otro y para el ser como bio-psico-social-terrenal-cósmico dentro de la unidad de la diversidad como la gran utopía anunciada por Freire (1997:58).

En este ámbito, desde el pensar, se articulan las llamadas neurociencias, como una propuesta inter y transdisciplinaria que asume la necesidad-oportunidad de estudiar-penetrar-profundizar en la estructura-funcionalidad del cerebro humano, desde lo gnoseológico como espacio de

trascendencia bio-psico-social-cultural, como el espacio del conocimiento que estudia-presenta-representa las relaciones mente-subjetividad-cerebro biológico.

Para Gómez Cumpa (2004:24), el planteamiento actual sobre la estructura y el funcionamiento del sistema nervioso ponen de manifiesto el papel integrador-rector del cerebro en todas las funciones orgánicas, y el flujo-reflujo entre todos los órganos y el cerebro.

El pensamiento desde el pensar ser-sujeto, tanto el crítico como el mediador, está implicado-sujeto en la totalidad del hombre y su accionar, que son en este sentido el cerebro y el corazón humano, (lo racional y lo subjetivo) en íntima interacción. Para Raths, citado por Gómez Cumpa (2004:38), los procesos mentales se distribuyen en dos extremos: la «razón pura» y la «emoción pura». En la práctica, por lo general no se da ni la razón ni la emoción en forma puras, porque esto suele y debe implicar procesos complejos interrelacionados-articulados de tipo mental.

En el estudio actual de las neurociencias, sobre los dos hemisferios cerebrales, donde uno tiene que ver con la creatividad y la cultura como lo es el hemisferio derecho, y por otro lado lo lógico-matemático-racional desde el izquierdo. La educación, por años, ha privilegiado sólo la razón (hemisferio izquierdo), es decir el pensamiento racional, lógico y formal, dejando de lado la creatividad, la emotividad y la intuición (hemisferio derecho) a las que no se ha estimulado para su desarrollo.

Es necesario visualizar, desde la posición del ser-sujeto del pensamiento crítico y la educación popular, las diferencias en el aprendizaje como proceso inacabado, es en donde las neurociencias ponen énfasis, según esta posición de ciencia de segundo orden, sólo así se puede lograr un intercambio de estilos. Identificar dicentes-presencias actuantes de diferentes modelos cognitivos es importante para comprender-entender que hay diversas formas de llegar a descubrir el mejor proceso para la solución de un problema. Cada dicente estructura el nuevo conocimiento en su propio dominio cognitivo, para poder utilizarlo más adelante en su vida.

Todos los seres humanos-sujetos de la otredad tienen diferentes necesidades físicas y sociales. Durante el proceso de aprendizaje algunas personas necesitan por ejemplo, realizar diferentes acciones.

Algunos para pensar caminan, otros dibujan, escriben, hablan, entre otras acciones. La información se construye con todo el cuerpo, no sólo con el cerebro.

El enfoque de las neurociencias representada por Sperry, McLean y Herrmann confirmaron la especialización de los hemisferios cerebrales, como lo plantea Gómez Cumpa (2004:218), los mismos que aplicados a pedagogía crítica y la educación popular son de gran utilidad para el desarrollo del pensamiento crítico. La capacidad de hablar, escribir, leer y razonar con números es fundamentalmente una responsabilidad del hemisferio izquierdo, es decir la mediación ; mientras que la habilidad para percibir y orientarse en el espacio, trabajar con tareas geométricas, elaborar mapas conceptuales, rotar mentalmente figuras, son ejecutadas predominantemente por el hemisferio derecho, es decir lo crítico-creativo.

En ese sentido, desde el pensamiento crítico se ha propuesto el formar- formándose en los cuatro cuadrantes identificados por las neurociencias, que determinan estilos diferentes de procesamiento de información en los individuos, aun cuando se admite que el cerebro funciona como una totalidad integrada. Estos hallazgos implican que la planificación y programación del currículo alternativo por parte del docente, debe tomar en cuenta que las cuatro áreas antes señaladas se combinan y forman, a su vez, cuatro nuevas modalidades de pensamiento; estas son:

- A) Realista y de sentido común, formados por las áreas A y B (hemisferio izquierdo);
- B) Idealista y kinestésico, constituido por las áreas C y D (hemisferio derecho);
- C) Pragmático o cerebral, conformado por los cuadrantes o áreas A y D;
- D) Instintivo y visceral formado por las áreas B y C (sistema límbico).

Los estilos de enseñanza-aprendizaje como proceso-productente; y por lo tanto, el diseño de estrategias atienden a estos distintos estilos de aprendizaje y el desarrollo del pensamiento crítico y creativo.

La diferencia del procesamiento de los dos hemisferios puede ser establecida de la manera siguiente:

Por una parte el proceso secuencialmente paso a paso; este proceso lineal es temporal, en el sentido de reconocer que un estímulo viene antes que otro. La percepción y la generación verbales dependen del conocimiento del orden o secuencia en que se producen los sonidos.

Este tipo de proceso se basa en la operación de análisis. Es decir, la capacidad de discriminar las características relevantes, para reducir un todo en sus partes significativas.

El pensamiento se desarrolla de manera especializada en el proceso simultáneo o en el proceso en paralelo; no pasa de una característica a otra, sino que busca pautas. Es por eso que desde el pensamiento crítico-dialéctico-complejo es necesario conocer los avances de la neurociencias y propiciar el desarrollo de la criticidad en el pensar desde lo dialéctico-complejo-categorial-integral, como un todo articulador, pero a la vez una especificidad humana.

Es por esto que el gran reto para los seres-sujetos que desdoblan el pensamiento crítico como la metáfora del ángulo que mira y desdobla la dialéctica del pensamiento para Iglesias (2006) pero también la unidad entre lo uno y lo múltiple Morin (1993), teje redes, articula pensamientos Saavedra (2009), construye espacios de discusión González Casanova (2011), de asamblea, que definen rumbos políticos desde la visión del metabolismo social y de la dialéctica economía-ecología De Marzo (2010), y asume la complejidad como un diálogo entre saberes y entre disciplinas desde la transdisciplinariedad necesaria y emergente, es ser-sujeto del pensar desde la criticidad.

En este sentido el ser sujeto se orienta en este vasto escenario desde la criticidad y la historicidad por lo tanto este sujeto disruptivo y emergente asume como reto concebir la historia como ser sujeto con capacidad de construcción de sentidos Zemelman (2002), desmenuza los procesos históricos desde la recuperación de sus fuerzas gestantes.

Este nuevo pensar desde el ser-sujeto, de la otredad, dialéctico desde el pensamiento crítico es un sujeto que como lo plantea Freire (2000) que al asumirse como ser-sujeto-mundo interviene en y para el mundo siendo parte del mismo, del contexto y la cotidianidad, analiza, flexibiliza, computa el mundo desde la praxis como forma y fondo de la acción, del saber-pensar por lo tanto como lo concibe Zemelman (1992) los llamados conceptos con los que pensamos se deben de transgredir para convertirlos en posibilidad, en posibilidad de

construcción de categorías desde al ángulo del ser-pensamiento-acción para transformar lo indeterminado en horizontes de asombro, de conciencia y de necesidad de ser mundo donde el ser-sujeto-mundo ésta anclando el conocimiento desde el sujeto como tal.

En este reto de construir nuevas estructuras dialécticas categoriales de pensamiento donde el papel protagónico deviene de la ciencia-conciencia como un movimiento interno de construcción de espacios para ser sujeto erguido, ese sujeto que en la resiliencia de ser sujeto-hombre que puede resistir a un ataque cualquiera que fuere y hacerse inmune a él, este ser hombre, ser sujeto pasa por serlo todos los días, para todos los días, estar siendo recién llegado, para Zemelman (2002), estar siendo desde lo inagotable de la relación con los otros, para los otros y desde los otros.

El desdoblaje del ángulo del pensamiento crítico en el ser-sujeto-mundo-cosmos, implica estar abierto, estar a la intemperie, estar abierto a las posibilidades de rearticulaciones entre voluntad y tendencia, lo que implica recuperar la potencialidad como articulación entre voluntad-acción, es decir ser sujeto-mundo.

Entonces el ser-sujeto, tanto el particular como colectivo, desde el pensamiento crítico tiene que observar 4 elementos:

1. El elemento de la dialéctica como proceso inacabado de estar, ser, vivir en y para el mundo, sujeto praxiológico desde la mirada del universo, junto con la complejidad como la forma-estructura de ser en el mundo, sin excluir la propia no dialéctica, o dialéctica negativa, como el proceso de alejamiento-acercamiento, de apertura y cierre, en tránsito de lo que se piensa.
2. El elemento de lo categorial, como la totalidad del pensar del pensamiento, como forma de pensamiento complejo-completo, omnilateral rompiendo con la lógica de la fragmentación y por el contrario construyendo lógicas integrales de visiones holísticas.
3. El elemento de la historicidad, como estar presente en el mundo como sujeto histórico, protagónico de su propio ser-hacer en y para el mundo, mirar, cosmovisionar la historia como posibilidad y no como determinación, situarse e intervenir en su tiempo-espacio de coyuntura político-social-cultura-bio-cósmico.

4. El elemento de la criticidad, como el discernir, tomar partido desde la mirada del universo y desde su propia cosmovisión comunitaria, asumir la posibilidad de construcción del pensar desde las epistemologías y filosofías del no orden, o segundo orden, desde la apertura-cierre a lo posible-desconocido pero siempre desde el ángulo de lectura de lo humano.

4.3.2 La pedagogía crítica,

Para hablar de pedagogía crítica, se tiene que hablar primero de pensar desde la criticidad, como un elemento que rompe con la lógica de lo dado, con el elemento fatalista que pretende dominar el mundo y a sus sujetos que se circunscriben a él, pero también es importante entender el soporte primigenio de la teoría crítica, que se le puede llamar radical porque rompe con la posición cerrada de que hay una única forma de ser-estar en el mundo.

Esta teoría crítica radical tiene su mayor desarrollo en la llamada Escuela de Frankfurt, que para Giroux (2004:26), fue el espacio para repensar y reconstruir radicalmente el significado de la emancipación humana, este espacio fue primero denominado Instituto para la Investigación Social(Das Institute fur Sozialforshung en su idioma original), creado en 1923, bajo la dirección de Horkheimer.

En la escuela de Frankfurt, para Giroux (2004:29), estuvieron-participaron-construyeron Fromm, Marcuse, Benjamín y Adorno, entre otros, su proceso pasó de primero solo estudiar la llamada infraestructura social para después transitar hacia el estudio de la superestructura cultural, es decir tuvo que reformar y repensar el significado tanto de la dominación como su contraria, dialécticamente hablando, la emancipación.

Los pensadores-investigadores lúcidos y críticos de la Escuela de Frankfurt, buscaron llenar con teoría, con práctica y sobre todo con praxis, el hueco-vacío que se quedó después de Marx en el sentido de explicitar, comprender y transformar el estado de las cosas en el mundo desde el ángulo-mirada crítica de la dialéctica.

Pero también de abrir el debate desde esta visión de pensamiento abierto, incluyente-excluyente, por encima de las imposiciones-posiciones cerradas que dominaban-dominan al

mundo desde el capitalismo representado en el periodo de entre guerras, es decir de los 20 a finales de los años 30 del siglo XX, como son las estados nación colonizadores Estados Unidos, Gran Bretaña, Francia como capitalistas demócratas, los capitalismoes radicales alter ego como el Fascismo en Italia, el Nazismo en Alemania y el Comunismo realmente existente de la Unión Soviética, que tenían como característica articuladora qué eran regímenes cerrados a la crítica y otras visiones alternativas del pensar, en todos los casos estaba por encima el conservar el statu quo del pensamiento que someterlo al escrutinio crítico de las miradas y lecturas lúcidas de esa época, que como paradoja fue la más oscura pero a la vez la más lúcida en cuanto a construcción de alternativas de pensar en y para el mundo, pensar la sobrevivencia del mundo y del género humano.

El término teoría, desde la visión de la Escuela de Frankfurt, para Giroux(2004:40), es una actividad transformadora que se ve a sí misma como explícitamente política y se compromete a la proyección de un futuro inacabado, entonces la teoría, que es crítica contiene un elemento trascendente que en el pensamiento crítico se convierte en la precondition para la libertad humana.

En este proceso también se inscribe la mirada y el ángulo de lectura de la teoría crítica radical, entiendo como teoría crítica desde Giroux (2004:26), como la naturaleza de la crítica autoconsciente y a la necesidad de desarrollar un discurso de transformación y emancipación social que no sea dogmático, que no se aferre a sus propia suposiciones doctrinales, es decir a la teoría crítica radical se refiere al propio pensamiento como al procesos de crítica del mismo.

Junto con las miradas emergentes de la Escuela de Frankfurt se articula la visión de Kosik, que para Saavedra (2010:13), plantea la pseudo-concreción y la dialéctica de lo concreto, la primera la explicita como la bruma, es decir como el conjunto de fenómenos que llenan el ambiente cotidiano y la atmósfera común de la vida humana, que con su regularidad, inmediatez y evidencia penetra en la conciencia de los individuos agentes asumiendo un aspecto independiente y natural, forma el mundo de la pseudo-concreción, como el mundo de la bruma, del velo, de lo que no deja ver la cosa misma.

En contraparte para Kosik, citado por Saavedra (2010:15-16), la dialéctica del pensamiento, debe ser un pensamiento que se base en la dialéctica del mundo de lo concreto, es decir el

pensamiento, desde la mirada crítica, disuelve las creaciones fetichizadas del mundo cosificado e ideal, para alcanzar su realidad, la dialéctica como método revolucionario de transformación de la realidad.

Para que el mundo pueda ser explicado críticamente, es necesario que la descripción-razonamiento sea situada en el terreno de la praxis revolucionaria. La diferencia entre la realidad natural y la realidad humano-social estriba en que el hombre puede cambiar y transformar la naturaleza, mientras que la realidad humano-social puede cambiarla revolucionariamente, pero sólo porque él mismo ha producido esta realidad. El mundo real, es la comprensión de la realidad humano-social como unidad de la producción y el producto, del sujeto y el objeto, de la génesis y la estructura.

Esta praxis revolucionaria del hombre-mujer, ser-sujeto, transforma el estado de las cosas de manera radical, transgrede los límites, es revolucionaria por ende la teoría crítica radical junto con la dialéctica de lo concreto transitan de manera articulada como bases y referentes de la pedagogía crítica, como acción radical revolucionaria de la transformación de la educación.

El surgimiento de la llamada pedagogía crítica como teoría radical ha estudiado el hecho educativo, es por esto que McLaren (2003:195), plantea el estudio de la educación desde su hechura social y política tanto de la economía política de la escuela, el estado de la educación, la presentación de textos y la construcción de subjetividad del estudiante.

El mismo McLaren (2003:195), señala como los progenitores de la teoría educacional crítica a Giroux y los teóricos de la escuela de Frankfurt, entre ellos a Adorno, Fromm, Marcuse, Benjamín y Habermas.

Para el mismo McLaren (2003:196), la pedagogía crítica se cimbra con la sensibilidad del símbolo hebreo tikkum, que significa “curar, reparar y transformar al mundo”; proporciona en ese sentido dirección histórica, cultural, política y ética para los sujetos educativos que se atreven a tener esperanza.

Es por esto que la teoría radical crítica y la pedagogía crítica son revolucionarias, están abiertas al cambio, porque tienen como una meta real, la concreción de la liberación humana, además de que busca, y puede, alumbrar al mundo por completo de manera diferente.

Entre los elementos que analiza, transformándolos a la vez, están la política como la comprensión del papel que asume la escuela al unir el conocimiento con el poder y para aprovechar esto para el desarrollo de sujetos críticos y activos.

Otro de sus componentes es la cultura, como forma de política cultural, la legitimación de formas particulares de vida social dentro de la escuela, el siguiente componente es la economía, pues analiza y desmitifica la subordinación de la escuela a las demandas del mercado, para buscar dar el poder al sujeto y la sociedad sobre el dominio de habilidades técnicas necesarias para el desarrollo humano.

La teoría crítica radical desde la pedagogía crítica, busca hacer familiar lo extraño y extraño lo familiar, para poder dismantelar y reordenar los códigos que maquillan la realidad en las escuelas, en ese sentido busca conjugar como lo dice Berry (2010:117), “le petites et les grandes histoires”, es decir las pequeñas historias de vida cotidiana con las grandes narrativas históricas sobre la evolución humana desde un punto de vista crítico.

Para McLaren (1998:18), la educación popular tiene que ir a la par de la construcción de la pedagogía crítica, ya que parte del estudio de la cotidianeidad de las prácticas políticas de resistencia por parte de docentes y estudiantes a la imposición cultural en los espacios escolares, junto con el análisis de los rituales como elementos de hegemonía y contra hegemonía.

La hegemonía es un elemento de la teoría crítica, retomando la postura de Gramsci (1933), que plantea que la cultura dominante ejerce control sobre las clases o grupos subordinados, trata de mantener la dominación no por medio de la fuerza sino más bien por prácticas, formas y estructuras sociales que hacen que el poderoso gane el consentimiento del oprimido.

Es por esto que desde el oprimido en constante búsqueda de su propia liberación, por medio del ser sujeto-conciencia, debe concretar la contra hegemonía que es la resistencia y la construcción en contra sentido del dominio del poderoso, se desnuda el lenguaje de la opresión de la hegemonía para construir lenguajes de liberación y de posibilidad humana.

McLaren (1998), afirma que estos procesos dan la oportunidad de la construcción de una perspectiva crítica para emprender acercamientos etnográficos a la realidad educativa, donde el estudio del multiculturalismo desde una posición dialéctica dialógica, acerca a la

construcción de un lenguaje de posibilidad y potenciación en donde se pone en primer plano la construcción de un mundo menos injusto y más humano, en donde no impere el lucro, la ganancia feroz y la explotación capitalista.

Finalmente para Freire (2001:33), una de las tareas fundamentales de la pedagogía crítica radical liberadora es trabajar contra la fuerza de la ideología fatalista dominante, que estimula la inmovilidad de los oprimidos y su acomodación a la realidad injusta, necesaria para el movimiento de dominadores, pero a la par otra tarea también es construir posibilidad, es construir esperanza de otros mundos posibles como proyectos de mundo, de procrear lecturas críticas del mundo y acciones políticas concretas de transformación del mismo, la denuncia de la injusticia y el anuncio del sueño como proyecto de vida, como proyecto radical de transformación de vida y de mundo.

4.3.3 La educación popular endógena,

La educación popular, se inscribe primero por su carácter disruptivo en las epistemologías de segundo orden <no orden>, dentro de las corrientes pedagógicas de emergencia, que algunos llaman escuela nueva, citada por Guzmán (2008:3), sobre estos procesos se articulan los intentos de varios pedagogos progresistas de cambiar la cara a la escuela algunos muy significativos son Vigotsky, Makarenko, Pistrak, y en México Moises Saénz como referente, ya que en la mayoría del mundo la llamada escuela tradicional de tipo conductista era lo único relativo en la educación, y de preparación del ser humano hasta principios del siglo XX, con esto es con lo que rompen estos pedagogos proponiendo otra forma de ser-hacer en la escuela.

La mayoría de posturas de emergencia sobre educación buscan el desarrollo integral del ser humano pero cada una de ellas lo hace desde su propia perspectiva, en el caso de la educación popular con la pedagogía crítica pretende el proceso de desarrollo desde una perspectiva centrada en el ser humano.

La educación, para Naval (2006:2), tiene dos significados: educare que significa “conducir”, llevar al ser humano de un estado a otro; y educere que significa “extraer”, sacar algo de

dentro del ser humano. Esta noción etimológica revela dos visiones de la educación: por un lado, un movimiento, un proceso y por otro, tiene en cuenta una interioridad a partir de la cual van a brotar esos hábitos o esas formas de vivir que determinan o posibilitan que se diga que una persona “está educada”.

El término de educación, para Naval (2006:2), ontológicamente proviene del concepto de virtud, es en suma el conjunto de proceso de compartición de valores, formas, actitudes de una sociedad hacia sus miembros, es la vinculación, concienciación cultural, moral y conductual, en el proceso de formación, de formar al ser humano necesario para la época necesaria, como lo plantea Foucault (2004), es el sujeto educativo desde el dispositivo educativo acorde a los designios de quién ejerce el poder y la definición sobre las políticas públicas de un país.

El tipo de educación que se busca desde esta propuesta educativa trasciende la lógica de la imposición de un modelo, es más bien la búsqueda de construcción de un tipo alternativo acorde al cambio de época, al ethos barroco, que se está viviendo que busque el desarrollo transintegral, complejo y transdisciplinario del nuevo ser humano en formación performación.

Es por esto que la educación, desde un lenguaje crítico, para Durkheim, citado por Wexler (2010:73-74), es la fuente de energía de todas las categorías sociales, como representación colectiva y de la vitalidad de la interacción social.

El asunto de lo popular no es solo un adjetivo, tampoco un parche mal puesto, es más que eso, va más allá, se expende desde una mirada-visión-posición de mundo y un situarse ante él, como lo plantea Freire (1997), en el sentido de que la educación es política o no es educación, es por esto que como posición política se asuma el asunto de la educación popular.

Lo popular deviene de la resistencia, la fuerza colectiva y la producción de riqueza social y comunal, para Gallardo (2009:155); es la idea de misión, función o proyecto político, ser protagonista de un destino colectivo, con carácter socio-histórico, popular contiene un concepto de mundo, mirada del universo de ser-siendo humano; por qué él ser humano desde lo popular se autoconstruye, se autoproduce, se autodignifica, su utopía es la búsqueda de la autonomía y la creatividad de todo ser humano.

Lo antipopular es lo que impide el desarrollo del pueblo, la autonomía de las colectividades y la creatividad de los seres humanos, las medidas tomadas por el neoliberalismo y los gobiernos como en este caso el de México que basan su agenda política en determinaciones económicas venidas de entidades supranacionales como el FMI, el BM y la OCDE.

Lo popular lo han querido encajar en un esquema de lo folclórico, de lo chistoso, para poder seguir socavando al pueblo mismo diciendo que solo produce de manera simbólica formas artesanales, pero esto de lo popular en contrasentido es la identidad del pueblo, su caracterización de mundo, su teatralidad, sus ritos y costumbres que en su acción son liberación hacia la emancipación, es decir se convierten en independencia desde la opresión, en suma son el ethos barroco del pueblo contra la opresión.

En ese tenor de socavar lo popular, los medios masivos electrónicos han reducido el carácter de lo popular a una acción hegemonzadora de la industria cultural del neoliberalismo, es pues reproducir las prácticas de la dominación donde solo un acto de los llamados seres humanos desechables, es decir los pobres, la mayoría de los seres humanos que en cifras significan el 99% de la población de este mundo.

Es por esto que la posición desde lo popular de las epistemologías de segundo orden, desde la racionalidad crítica y la dialéctica constructiva, tiene que ver con un proceso de construcción, con una dimensión política, y en relación, como dice Gallardo (2009:156), a las prácticas, experiencias y símbolos de los sectores subordinados que desarrollan resistencia contra el sistema de dominación imperante y por ende construyen desde lo alternativo un proyecto y visión de otro mundo posible en la acción, su propio ethos barroco.

La educación popular y endógena se percibe, en este sentido de vitalidad y representación, como un proceso en el dando dándose desde el movimiento social que ha sido capaz de resistir las medidas neoliberales para construir una alternativa político educativa, en y para la comunidad.

La postura de la educación popular de Freire (1997:12), aunque él nunca la nombró de esa manera, la llamaba más bien educación progresista, educación para la liberación, educación dialógica, plantea construir una posición de vida y de mundo, es el principal asidero de esta educación en la escuela nueva.

Para Cabrera (2008:28), citando a Costa, concibe a la educación popular como un espacio en que se desarrolla colectivamente el conocimiento, la forma de aprender y de explicar la realidad para transformarla desde un proyecto histórico, donde se busca la organización, la conciencia política e ideológica de los sectores subordinados, reconstruyendo sus memoria histórica para adquirir una visión más amplia en busca de cambiar las condiciones de subalternidad por colectividad y construcción de contra hegemonía, en suma de otro mundo posible.

La educación endógena, del desarrollo desde adentro, plantea lo corresponsabilidad de todos los sujetos en el conjunto de tareas y responsabilidades para el buen vivir, pretende que se sustituya el valor de la competitividad rentista por el de productividad cooperativa y solidaria, es decir la creación de saberes socialmente productivos, en el mismo sentido que la pedagogía crítica desmitifica la subordinación de la educación al mercado.

La educación endógena y popular plantea que la escuela tiene la capacidad de crear los saberes socialmente productivos que para Gómez Sollano (2009:29), requieren verse como un bien educativo para el buen vivir, disponible para uso productivo, y es capaz de integrar un capital cultural colectivo, que a la vez da sentido en la formación de sujetos y de crear tejido social.

Este tipo de saberes, los socialmente productivos, de manera emergente, se despliegan por parte de los ser-sujetos con pensamiento-ciencia-conciencia que los desarrollan en momentos de crisis o de cambio, como en este momento histórico; producen lazos sociales fuertes, colaborativos, colectivos y comunitarios que potencian las redes sociales que posibilitan significativos niveles de inclusión.

Para Gómez Sollano (2009:32-33), la construcción de posibles horizontes de sentido, desde los saberes socialmente productivos, se dan desde la lectura de la crisis en su dimensión histórica, para estos deben tejerse junto con nuevos pactos educativos solidarios, darle la voz a los sin voz, esto implica también reconocer al otro y esto da la oportunidad de enfrentar con perspectivas democráticas la era de la información, las llamadas sociedades del conocimiento; y asumir la responsabilidad de la producción de un clima ético intelectual que oriente la vida social hacia la democracia participativa y protagónica.

Los saberes socialmente productivos en la pedagogía crítica y la educación popular endógena arrebatan el discurso hegemónico del mercado, para desde ahí construir un discurso de relaciones sociales equitativas y solidarias, construyendo contrahegemonía y un discurso socialmente necesario.

La educación popular-endógena busca consolidar y ampliar la organización comunal, cooperativa y colectiva, para desarrollar estrategias de autogestión o cogestión que puedan sobrevivir a la vorágine capitalista.

La educación endógena-popular, no es solo desarrollo desde dentro sino también desde abajo, articulando las necesidades y las potencialidades del territorio que se ocupa y el entorno en que se vive.

En suma pues, la teoría educativa radical de la pedagogía crítica, junto con la educación popular-endógena, potencian los saberes socialmente productivos para la transformación de lo colectivo y la formación transintegral desde la perspectiva humana.

4.3.4 La formación performación,

El educador tiene como función, para Cabrera (2008:29), contribuir a que los sujetos de la educación, los educandos, adquieran el dominio de las técnicas de la cultura letrada, desarrollen conocimientos técnicos científicos que eleven el nivel de vida y de cultura.

En el caso del docente-educador, desde la teoría crítica radical, en la educación popular-endógena es el responsable de la reflexión para orientar el desarrollo del pensamiento colectivo para lograr los objetivos propuestos por la colectividad, asumiendo su postura de intelectual orgánico que, desde Gramsci (1933), es el sujeto praxiológico de la transformación del estado de las cosas.

Los docentes que se asumen como educadores populares endógenos tienen una visión de mundo y postura crítica ante él, es por esto que el docente educador tiene que tener una serie de conocimientos teóricos que, mediados por la práctica, se conviertan en la congruencia del humano en cuanto al decir, el ser y el hacer.

Es necesario asumir una postura profesional crítica, en el sentido de asumirse como educadores populares reflexivos que construyen además que reconstruyen la práctica docente desde la praxis misma y no solo desde la postura academicista que priva todavía en algunos profesores.

Hablar de práctica educativa es hablar primero del docente, es decir cómo se sitúa, cómo se asume y cómo se construye así mismo, es hablar como lo plantea Freire del ser-educador como el sujeto de su propia práctica es decir es ser-sujeto-conciencia, el educador no puede ser sin el educando, en ese sentido no hay docencia sin discencia.

El ser-educador-docente, desde la postura de la educación progresista de Freire, citado por Valdovinos y Reyes (2004:67), es el que tiene como deber construir una posición de vida y de mundo, es decir una visión de escuela que se quiere, para poder desde ahí buscar la formación integral propia junto con la del otro, porque enseñar es ante todo una especificidad humana.

El pedagogo crítico, desde la postura de Inbernon (2008:12), plantea que ante todo que el educador es un profesional que va desde la actividad laboral permanente, pasando por la pública y tiene que hacer de esta actividad una colaboración permanente con el <otro>, o los otros, educador comprometido con la transformación de su propia práctica.

También el mismo Inbernon (2008:13), plantea que la función del docente debe de estar comprendida de un conocimiento pedagógico, un compromiso ético y la corresponsabilidad con el otro docente o discente con el que se interactúa; además de realizar un análisis, reflexión e intervención en la práctica pedagógica.

La profesionalización reflexiva cobra sentido entonces porque se va convirtiendo en una cultura de colaboración, de transformación y de reconstrucción del propio hacer educativo; desde la praxis como la contradicción y reconstrucción de la teoría y la práctica educativa.

La formación desde una postura crítica, como lo plantea Duhalde (2008:3), debe ser entendida no solo como objeto de conocimiento, sino además debe ser entendida en toda su complejidad y con toda su potencialidad, entiendo que es inacabada e inconclusa pero entonces la historicidad de la formación contribuye a crear un conocimiento que sea capaz de crecer con y en la historia.

La performación o <performance> ocupa primeramente entenderla como categoría de construcción de posibilidad, parte de su prefijo “per” que significa redimensionar, sustanciar, aumentar, hacer superlativo el asunto de la formación como un proceso reconstruido a partir de una lectura crítica del propio hacer.

Por eso la performación, desde Kincheloe(2010:26-30), es la representación crítica, el <performance> de la imaginación y el deseo como fuente de nuevas formas de pensar, esta representación crítica del conocimiento, obliga a constituir en un solo proceso de manera dialéctica a la formación como producente y la performación como produciendo.

En esta dialéctica formación-performación, se redefine lo político y lo cultural en términos representativos (performativos) y pedagógicos (formativos); es decir el sujeto está resumido en su época, que al mismo tiempo como lo plantea Sartre (1981), se universaliza y resume su época al reproducirse en ella desde su singularidad, esto es lo que se le llama <flanuse>; como lo plantean los indígenas originarios los Cherokees el <flanuse> es la articulación entre el cosmos-mundo y el sujeto singular-particular, esta concatenación requiere de que el singular se asuma parte del mundo, no dueño, por ende solo camine en y para él mundo; o bricolaje desde Kincheloe, es decir la dialéctica de ir y venir entre lo macro y lo micro como una forma de apertura a la dado dándose.

En ese sentido Freire, en la educación como práctica de la libertad (1997), agrega un elemento más a la dialéctica formación-performación, propone la formación de manera permanente basada en la reflexión sobre su práctica, para poder cambiar la cara de la escuela para que ésta sea democrática, competente, seria pero al mismo tiempo alegre.

El ser-educador-docente que propone la postura Freiriana, es un educador que es el sujeto de su propia práctica, creándola y recreándola, su formación debe ser constante y sistematizada, priorizando la relación dialógica que permita el respeto a la cultura del dicente.

Freire propone dos categorías necesarias para construir una educación liberadora:

- i) La formación (pedagógica) articulada con su representación-acción en el aula y en el mundo(performación),
- ii) La cultura, como una reflexión crítica y una intervención en el mundo.

La formación-performación debe ser permanente porque es así como se reflexiona sobre la propia práctica, se analiza, se delibera y se intervine para innovar el proceso enseñanza-aprendizaje, pero también es necesaria la colaboración con el equipo de trabajo de la escuela, para poder entre todos cambiar la cara de la institución.

La cultura de la colaboración es necesaria para la formación del docente comprometido con su entorno y con la educación popular; la creación de colectivos de trabajo con un proyecto articulador construido entre todos, dentro de las escuelas, conlleva a que puede considerarse como una práctica social dominante.

El ser-sujeto, tanto particular como colectivo, que se busca construir desde una postura crítica de la educación es un sujeto que es práctico, epistémico e histórico; el hombre puede y debe transformar su realidad, pero junto con los otros, agregando entonces la categoría de sujeto social.

Los espacios de formación-performación desde la educación popular-endógena debe ser un espacio de articulación, de mediación y construcción de otros mundos posibles, se entiende esto como la posibilidad de transgredir los modelos existentes basados en la productividad y transitar hacia la construcción de otros espacios de posibilidad basados en la historicidad de los sujetos protagonistas de su propio formando formándose.

Las dimensiones de formación pedagógica y representación desde el performance del docente deben de convertirse en espacios de cultura profesional, donde se observe además se aplique la necesidad de articulación entre la formación inicial, continúa y permanente del profesorado.

El docente-educador popular-endógeno, debe verse desde la categoría de la mediación, como búsqueda del consenso, de la integración de las necesidades propias con las del otro en un mismo proceso, es por esto que la mediación se convierte en formación-performación en y para el mundo, el sujeto debe situarse en la realidad, saber la realidad, saber lo que sabe y entender las relaciones que se dan en ese conocer.

En este momento coyuntural, en lo particular sobre la formación del educador popular, es necesario transformar la teoría en una forma de razonamiento que conduzca desde una postura

de apertura y por ende transitar a la conciencia histórico-crítica; hacia una de rechazo a la mercantilización de la vida y de la humanidad.

Es por esto que en esta formación-performación se agrega la categoría de el ethos barroco, para desde ahí identificar y asumir las formas de resistencia, construcción y liberación del sujeto-ser ciencia-conciencia.

La idea de un ethos “barroco” desde Bolívar Echeverría (2009: 217), se entiende como la teatralización absoluta de la vida moderna normalmente insoportable en el capitalismo, no es otra cosa que una radicalización del apunte, de Adorno (1947), acerca del barroco como una “decorazione assoluta”. Pero, aparte de ello, es evidente la influencia del tratamiento que él y Horkheimer (1947), hacen en la Dialéctica de la Ilustración de la cultura como una realidad que subyace bajo lo que generalmente se conoce como cultura, sea ella “alta” o “baja”, es decir, una herencia de formas de vida sublimadas en el arte y la literatura; una realidad que pertenece originalmente al nivel del trabajo y el disfrute prácticos y que en el capitalismo adquiere la figura desoladora de la “industria cultural”.

Otro elemento que es necesario para la construcción del ser-sujeto, educador-docente, es la articulación desde Zemelman (2006:40), la cual despliega su sentido y función en una doble dirección: como forma de entender la realidad y como forma de razonamiento, es por esto que rompe con la lógica de cierre que se impone desde la ciencia y la tecnología al saber; y busca otra opción desde la apertura al razonamiento del conocimiento, entendiendo este como posibilitador del rompimiento, convirtiéndolo en complejo, transintegral y transdisciplinario.

Cuando se entiende que la formación del educador tiene que ver con la capacidad del sujeto de relacionarse con la realidad, pero también con la posibilidad de construcción de una racionalidad en lo concreto en función de una visión de futuro; emerge la necesidad de lo potencial para romper con la lógica impuesta en el campo educativo de la fragmentación, especialización e inserción en la producción muy en boga ahora en la educación basada en Competencias.

Para Messina (2011:12), la propuesta de educación endógena-popular es construir a partir de los fragmentos hacia la totalidad, recuperando la experiencia propia y la ajena. Hacer una

pedagogía de la experiencia, que se une a una pedagogía del sujeto, es decir la pedagogía de la praxis.

Una posibilidad de aprender es, leyendo la propia experiencia, percibiendo la de otros, buscando en todo momento el compromiso y la solidaridad con el otro, con los otros humanos, con la naturaleza, con las instituciones, con las formas cristalizadas de la cultura. La educación aparece tensionada por el deseo de saber, por la confianza en que la igualdad de los diferentes es posible.

Es por esto que para construir la noción de un docente-educador, popular-endógeno, sujeto profesional reflexivo, se necesita tener en cuenta el tipo de mundo al que se aspira, la concepción de escuela que queremos, el sujeto que estamos formando, y sobre todo tener la actitud de la apertura y la direccionalidad desde lo inédito, desde lo no dado dándose.

Desde la cultura como creación y recreación de lo humano, profundamente ser-sujeto, que se asume con ser-sujeto, tanto particular como colectivo, colaborativo, intercultural, profundamente ético, ecohumano; pero a la vez analítico, reflexivo y actuante praxiológico de la otredad como si mismo.

Es por eso que toca construir el tipo de sujeto y de enfoque desde la otra postura posible, la que tiene que ver con un profesor-profesional reflexivo, educador popular y comprometido con la humanidad y con el planeta.

En ese sentido, la situación de crisis ambiental, social, económica, cultura y ética que está viviendo la humanidad; hace entender y actuar como necesidad humana, tratando de construir desde la educación un paradigma reivindicativo de la esencia humana, profundamente territorial y ecohumana.

Los espacios de formación del docente deben de convertirse en espacios de cultura profesional y creativa, donde se observe y se aplique la necesidad de articulación entre la formación inicial, continúa y permanente del profesorado.

Díaz y López (1989:135), en Pensar al Che, plantean una urgente vinculación, que Guevara anticipaba en su escrito de “El socialismo y el hombre en Cuba” , entre el doble proceso de formación performación: por un lado el que se desarrolla a través del aparato educativo del Estado en función de elevar la cultura general, técnica e ideológica; y por otro lado el del

impacto de la autoeducación consciente, es decir la conciencia de su ser social, que posibilita la apertura a lo no dado dándose.

El papel protagónico del educador que asume esta postura de doble intervínculo entre lo dado y lo dándose, es una posibilidad que tiene que ver con la construcción de un educador que está en resistencia en contra de la mercantilización de la vida y del sujeto, y por ende busca la liberación desde la autoeducación y la colaboración consciente; puede en esta apertura transitar hacia la construcción colectiva de la emancipación, se asume como educador popular, sujeto protagonista de su propia historicidad.

4.3.5 La cultura entre interculturalidad y multiculturalidad,

La cultura desde la visión de Valdovinos y Reyes (2004:29), refleja a la sociedad en el conjunto de sus contradicciones, es un producto colectivo de creación y recreación, es por esto que el profesional comprometido y profundamente humano tiene que ser un educador desde la interculturalidad, entiendo esta como la reflexión en la práctica, la formación abierta y flexible, y la multiculturalidad como la inclusión desde y con el otro, la conformación del sujeto de la otredad.

El docente-educador como profesional reflexivo busca y hace de su formación performance un todo continuo, busca y encuentra la relación necesaria entre formación inicial y permanente, a través de esto se va consolidando como pedagogo comprometido, reflexivo y profesional se convierte en formando formándose.

La noción de cultura, desde la postura de Valdovinos y Reyes (2004:30), que es necesaria como primigenia para la consolidación de un sujeto educador praxiológico, es la cultura de la colaboración que pasa por el contacto con el otro, con el consenso del colectivo y por asumir la tarea que le corresponde a cada uno, con comunicación y construcción colectiva.

Si la educación crítica y liberadora implica a la sociedad como una escuela, en la misma se valora la identidad en cuanto a considerar los objetivos comunes que mueven como seres

humanos, en que todos los actuantes se asumen como seres protagónicos, no como héroes sino como sujetos colectivos, con una identidad comunitaria.

En la educación, para Valdovinos y Reyes (2004: 80), todos aprendemos de todos, porque se es sujetos valiosos en colectivo, pero desde la propia individualidad. Hablar de identidad es hacer mención a Freire en la pedagogía de la indignación (1997:30), al indicar que es el respeto a la autonomía y a la dignidad del otro, lo que implica valorar la cuestión de quién se es, en un espacio y en un tiempo.

La interculturalidad se puede apreciar como una reflexión en la práctica, como una inserción en el currículo, como un respetar al otro, como escuchar al otro, como la diversidad que se da en la escuela en que se interactúa cotidianamente, desde teóricos que han dejado huella puede verse lo enraizado en su propia cultura, como lo plantea López (1996:292), como lo que tiene movimiento, una noción interactiva de la cultura, así como síntesis del pensamiento con la acción Medina (1997), citado por Valdovinos y Reyes(2004:84), aquí lo importante es la persona, el ciudadano, el ser pueblo.

Cuando la interculturalidad pasa de los ámbitos macroestructurales a los microestructurales, da cuenta de que no es importante en sí misma, sino en ser hombres interculturales, como un proceso dinámico de intercambio cultural continuo, como lo plantea el bricolaje de Kincheloe desde la pedagogía crítica.

En este sentido la interculturalidad, desde Valdovinos y Reyes (2004:81), al interior del aula tendría que valorarse:

- i) Como práctica, relación, proceso e investigación;
- ii) Como un saber valorar la diferencia,
- iii) Tomar en cuenta la tolerancia, pero con respeto hacia la otredad;
- iv) Contar con identidad propia y respetar la del otro,
- v) Recrearse en su propia cultura,
- vi) Buscar un trabajo colectivo y de planeación.

La práctica docente desde la interculturalidad con la visión de la educación popular se convierte en praxis, ésta debe ser reflexiva, acorde a la cultura y el entorno del discente, el

pedagogo debe de tener una formación permanente, para poder construir y reconstruir el currículo en colaboración con otros sujetos.

La interculturalidad desde la opción de la educación popular convierte la otredad en la simbiosis de sí mismo en y para el otro, se convierte en la transformación del pensamiento en la escuela, en ir construyendo y discutiendo las exigencias éticas en el mundo contemporáneo.

La interculturalidad, como la construcción en y con la otredad, pasa por dar la apertura en la escuela a que las ciencias sociales y las ciencias naturales aporten en la definición del hombre nuevo, como lo enuncia Ernesto “Che” Guevara en su obra “El socialismo y el hombre en Cuba” (1967).

La multiculturalidad como espacio de reconocimiento a la diferencia, a todas las formas de pensamiento y acción desde una postura crítica, pues como dice Freire no se puede engañar y creer que algunas formas de cultura son en sí críticas, sino que en el contexto en el que se desenvuelven se apropian de su historicidad y así es como se les puede comprender dentro de la teoría crítica educativa.

La multiculturalidad no es un testaferrero de los neoliberales para seguir imponiendo la socavación de la diversidad, no puede ser un instrumento para la complacencia protectora, para la política de impedimento y de exclusión de la otredad y de los subalternos, no puede ser parte del discurso de la hegemonía neoliberal.

Según McLaren (2003:LIII), la multiculturalidad, como conformante de la contra-hegemonía desde la teoría crítica radical, plantea el estar atento a la diversidad de las diferencias para dirigir la comunidad de muchos otros de los principios que rigen la ética crítica radical humana.

Es por esto que la multiculturalidad reivindica a la diferencia por encima de la diversidad, porqué la diversidad es una norma construida y administrada por la hegemonía conservadora neoliberal, en contra sentido la diferencia, parte de la otredad y la identidad como prácticas significativas que son a la vez reflexivas como constitutivas de las relaciones económicas, políticas y culturales de un entorno en contradicción.

4.3.6 La praxis creación y recreación humana,

La praxis, para Sánchez Vázquez, citado por Palazón (2006:311), es una categoría central del pensamiento, por qué no solo se trata de transformar al mundo, sino se trata de modificar lo real, lo concreto desde la reflexión acción.

La praxis, desde la mirada del universo articulada con las cosmovisiones comunitarias, en busca de la liberación cultural, es la visión que trasciende la dicotomía teoría-práctica, para asumirse como la categoría central, la totalidad praxiológica como categoría del pensar.

La praxis, para Sánchez Vázquez(1967), es una actividad práctica que hace y rehace cosas, trasmuta un hecho, un fenómeno o una situación humana, proviene de poiesis como planta Aristóteles, una creación, es decir el trabajo creador que no se restringe a lo material ni a lo espiritual, es ante todo una producción humana para la transformación.

El ser humano es alegre, es terco y es tierno a la vez; sabe la dirección que toda acción y reflexión deben tomar, puesto que para Freire (1997:10), la praxis no es la acción ciega, desprovista de intención o de finalidad, es acción y reflexión, concatenada una con la otra, no puede haber praxis sin el proceso acción-reflexión-teorización-praxis.

El hecho de producir conocimientos, por parte del ser-sujeto, para transformar el mundo y transformarse así mismo, es actual, es una presencia-actuante y se mueve hacia la realidad. En el presente como momento histórico-coyuntural se construyen nuevas opciones para modificar dicho momento. En este sentido, la praxis es la acción concreta para transformar la propia historia.

La praxis, para Valdovinos y Reyes(2004:56), adquiere diversos significados, que se plasman en diferentes circuncentros; lo artístico que permite recrear el espíritu, lo experimental en que se inscriben la satisfacción de necesidades de investigación sobre todo en ciencias duras, lo político en el sentido de la transformación de lo social, con la participación en colectivo hacia objetivos comunes, lo productivo en que se actúa sobre y con la naturaleza para producir satisfactores que cubren necesidades humanas; y lo teórico que explica la realidad por la abstracción-pensamiento-conciencia.

Al encontrarse ante la realidad concreta docente, es necesario tomarse en cuenta a Tlaseca citado por Valdovinos(2004:57), quien acerca de la praxis del docente indica que el saber, la acción y el pensamiento, encuentran unidad en la experiencia, en la acción sobre el mundo; el saber es criterio de praxis, cotidiana, inmediata, que se desarrolla en el mundo; la praxis consiste en implicarse, poner en marcha las cosas, los cambios, tomar parte activa (en ellos y la realidad).

4.3.7 Del ethos barroco al ethos ecológico,

El ethos proviene del ethikus, que significa teoría de la vida, es así mismo voluntad, certeza desde donde el humano se sitúa en su acción cotidiana, el ethos configura los rasgos y formas de comportamiento humano, lo que se llama, en suma, personalidad.

Los ethos predominantes en Latinoamérica desde la colonia hasta ahora en la modernidad y su continuum la postmodernidad son en sentido amplio un proceso cuádruple de ethos, desde la posición de Bolívar Echeverría (2009: 208), el proyecto de humanidad desde la modernidad es la búsqueda de una vida civilizada y emancipada, pero en realidad solo ha logrado en medio de la actualidad realmente existente una aniquilación de la especie humana y su entorno.

Siguiendo a Bolívar E. los cuatro hibrys ethos, personalidades híbridas, en los que se desenvuelve el hombre moderno son el principio de resolución de la vida, por un lado la modernidad humanista y por otro lado la degradación capitalista, entonces para realizarse como ser humano el ethos se convierte en una estrategia de vida.

Estos ethos como personalidades de vida son:

- i) El ethos romántico que evade la realidad y ve como necesario el capitalismo y sus degradación para a cambio de sobrevivir;
- ii) El ethos moderno realista que se adapta a lo real y vive con ello aunque lo real sea la destrucción del hábitat y la degradación humana, es el ser ideal para el capitalismo y lo defiende a capa y espada porque siente que es su deber y se siente parte del sistema;

- iii) El ethos ilustrado y neoclásico que ve la contradicción entre la degradación y la humanización y la vorágine de destrucción del capitalismo sobre el planeta pero eso lo percibe como algo desde fuera del ser humano como una necesidad universal exterior.
- iv) El ethos barroco que se percata en toda su magnitud del dominio del capitalismo salvaje sobre la modernidad humanizadora, pero le da un vuelco a esta hegemonía en un acto de resistencia, desde la teatralidad completa de la vida, de todo acto cotidiano convirtiendo este vuelco en contralucido, es decir rescata en lo imaginario la razón de ser de la totalidad cualitativa del mundo de la vida.

En este cambio de época el ser-sujeto-conciencia asuma su condición bio-psico-social-terrenal-cósmica para convertirla en posibilidad de transitar de éste ethos barroco que está siendo desde la resistencia y construcción del OTRO mundo posible hacia el ethos ecológico necesario como la reconstrucción, recreación del mismo en el sujeto que es humano, que es parte del hábitat y comparte con otros seres vivos la posibilidad de sobrevivencia en armonía con la biósfera y estratósfera, es decir con el planeta y el cosmos, es pachamama, es democracia de la tierra, es en suma el ser-sujeto-pensamiento-conciencia-uni-otro-terrenal-cósmico es el ethos ecológico, el hombre nuevo, que paradójicamente es el hombre primigenio, el que existió para ser parte de la madre tierra y no para dominarla.

El ethos ecológico se refiere al conjunto de comportamientos o formas de vida que ponen por enfrente el rescate y la conservación de la vida, entiende al planeta tierra como ser vivo en el que el hombre transita, es por esto que el metabolismo social, como lo deduce De Marzo (2010:40), se ve como el proceso de destrucción construcción de lo terrenal por parte de los humanos.

Para De Marzo (2010: 157-159), la génesis de los nuevos sujetos que, desde el ethos ecológico, construyen un nuevo contrato social a partir del bien común, el Suma Kasay o Suma Qamaña de los Incas o pueblos originarios de los Andes, que supone una idea, o cosmovisión, de la vida y del desarrollo basado en la conciencia de utilizar de la naturaleza solo lo necesario, para evitar y perjudicar la reproducción de toda la vida misma.

Este contrato social, plantea la conservación y reproducción de la relación entre seres humanos, naturaleza y cosmos, es decir retoma el concepto de “Madre Tierra o Pachamama”

en un sentido amplio e integral, porque ve a la tierra como madre de todo lo vivo, como la que es dadora de vida y es la garante de todo lo vivo en sentido amplio, incluido el ser humano.

Este contrato social, para De Marzo (2010:112), es conjugado, a partir del desarrollo del buen vivir, en la plurinacionalidad, la interculturalidad, la economía social además de solidaria y los derechos de la naturaleza.

Para ir transitando del ethos barroco-resistencia-construcción hacia el ethos ecológico se requiere de la ecoformación como el entender-asumir las relaciones recíprocas entre los organismos, seres vivos, seres humanos y el hábitat, es decir la propia casa, la tierra como la casa de todos, es por esto que para Boff citado por De la Torre (2006:151), todo lo que existe coexiste a la vez.

La ecoformación en la circuntricidad del ethos ecológico o ecología de la madre tierra, tiene claro que la formación performance se desarrolla y es dirigida en tres sentidos:

- i) Los demás, como el entorno social,
- ii) Las cosas como el entorno artificial y entorno físico natural; y
- iii) La propia naturaleza personal.

El entorno entonces es determinante porque a la vez que es formador formando es deformando deformándose, como lo plantea de la Torre (2006:153), solamente sabiendo cómo actúa sobre el ser humano el entorno, se podrá saber cómo formar un hábitat, sano, viable y sostenible, ejerciendo una acción educativa sobre los seres humanos con el fin de convencerles de su responsabilidad.

La ecoformación, no es educación ambiental, es una educación-formación-performance para el entorno, para el desarrollo en la dialéctica categorial ecología-economía y el desarrollo del ser humano; plantea que no es solo la búsqueda de conservar el estado de las cosas, va más allá porque busca la supervivencia de la especie, es concretar el mundo del reparto para todos, como principio el buen vivir y como referente la Madre Tierra no solo es reducir, reciclar, reutilizar, es también redistribuir.

En ese sentido, se requiere desarrollar en el ethos ecológico, junto con la ecoformación, la llamada ecoternura que desde la postura de Romero y Domínguez (1999:81), requiere entender la vinculación con el mundo a través de la imagen de la ternura como un factor

protector del medio ambiente, no solo interpersonal, sino como derecho y deber a la vez, para la sobrevivencia de la vida y del ser humano es aprender a respetar el entorno.

La teoría elaborada por De Sousa, citado por Messina (2011:9-12), resulta especialmente significativa para visualizar caminos alternos. Epistemologías del sur. A partir de afirmar que la contracción del presente lleva a la reducción de la diversidad, De Sousa (2009), da cuenta de que se crean un conjunto de monoculturas a las que hay que combatir:

- a) La monocultura del saber- un único saber científico, el del norte;
- b) La monocultura del tiempo lineal, que concibe al desarrollo como un proceso único, el que han seguido los países desarrollados;
- c) La monocultura de la naturalización de las diferencias, que se constituyen como desigualdades, en particular de raza;
- d) La monocultura de la gran escala, que establece lo propio de los países desarrollados como universal, hoy globalización;
- e) La monocultura del productivismo capitalista, que antepone la productividad a todo, incluso a la preservación de la naturaleza y del ser humano.

Para invertir estas monoculturas, De Sousa, citado por Messina (2011:11), propone una <sociología de las ausencias>, que busca justamente hacer visibles las ausencias, que son una manera de nombrar las experiencias, el patrimonio del sur, las epistemologías del sur, que han sido dejadas fuera por la lógica occidental.

De Sousa propone las ecologías para enfrentar a las monoculturas, tales como:

- a) La ecología de los saberes, que recupera los saberes originarios;
- b) La ecología de las temporalidades, que reconoce la presencia de otros tiempos en los pueblos campesinos e indígenas;
- c) La ecología del reconocimiento de las diferencias, en un marco de igualdad y no de jerarquías;
- d) La ecología de la trans-escala, trabajando a través de lo local, lo nacional y lo global, sin reducirse a un solo nivel;

e) La ecología de las productividades, la recuperación y valorización de los sistemas alternativos de producción, desde el circuito de la economía solidaria, los movimientos indígenas, los movimientos por la tierra, el agua, entre otros.

Así como propone una <sociología de las ausencias>, para dar cuenta de todas las experiencias sociales del sur que han sido invisibilizadas, se ocupa darle palabra a los sin palabra, De Sousa, citado por Messina (2006:30), plantea una <sociología de las emergencias>, para visualizar utopías realistas, suficientemente utópicas para desafiar la realidad que existe, pero realistas para no ser descartadas fácilmente. Finalmente, De Sousa afirma que ambas sociologías, la de las ausencias y la de las emergencias, van a generar mucha más realidad, más relatos de la realidad, construyen a la vez epistemologías del sur, como parte de las epistemologías de no orden.

4.3.7 La estrategia curricular tejiendo lo transdisciplinario, lo transintegral y lo complejo.

Desde esta, la mirada del universo, se requiere plantear un proceso metodológico, como estrategia de vida, para ir tejiendo-articulando lo visible con lo invisible, lo posible con lo imposible, para la transformación radical del proceso educativo, desde estas miradas alternativas, como un simbiosis de la escuela-docente-dicente-comunidad-entorno-cosmos.

El ir tejiendo, tiene que ver con visualizar una estrategia, una cosmovisión, como punto de partida y de llegada a lo no dado dándose en su propio proceso de gestación, en ese sentido estrategia deviene del griego de strategos, es decir los responsables de conducir y negociar un proceso, darle sentido y direccionalidad a una necesidad, respondiendo al qué, al cómo y el cuándo, en este caso a esta propuesta alternativa de formación.

Para contestar a estas grandes preguntas se requiere de hacer un plan, el cuál es la guía de acción, pero también es el referente desde el cual se da la articulación, la movilidad y la direccionalidad, en ese sentido planeación proviene de prevetio o prever, es decir ver anticipadamente, hacer que las cosas ocurran como el pensamiento humano piensa.

El otro elemento para la construcción de estrategia y de planeación es el comunitario, el cual deviene del latín *communitas*, es decir la unidad de lo común, de lo que se es parte, como unidad, este elemento conjuga el sueño compartido, para Razo Orta (2012:1), ser y existir en el mundo, conocer y transformarlo pasa por las cosmovisiones comunitarias, ya que la cosmovisión es un sistema para pensar el mundo.

Lo común, la comunitario, la como unidad, le da sentido y significado al ser-sujeto en el mundo, la cosmovisión, es el proyecto de comunidad, para Razo Horta(2012:4), las cosmovisiones de la comunidad o los sistemas de la comunidad son para pensar el mundo, pensarse en el mundo y ser o existir en el mundo, es por esto que para construir alternativa se ocupa los sistemas-cosmovisiones-comunidad como un trazo que entreteje la pequeña historia de vida-comunidad con la gran historia de transformación radical del mundo.

Para plantear-plantearse una alternativa, la transformación del estado de las cosas, desde la currícula, pasa por saber realizar un planeación estratégica de cosmovisión-comunitaria, como una propuesta de intervención desde la lógica de la metodología dialéctica categorial, las epistemologías de segundo orden, la racionalidad crítica y la dialéctica constructiva.

La planeación, para Núñez (2002:2), tiene que ver con el diseño del escenario futuro con una visión realista que permita modificar el estado de las cosas, en ese sentido la planificación es la que concreta lo que la planeación diseña.

Los dos elementos fundamentales para realizar este proceso metodológico (tejiendo transdisciplinariamente) en la escuela son:

- a) La estrategia, para Núñez (2002:2), es la que le da sentido y el rumbo a la voluntad y emerge de la capacidad de diseño y sueño con un horizonte buscado.
- b) La táctica, es la capacidad de respuesta a los obstáculos o circunstancias a los que se enfrenta lo planeado.

El plan estratégico (tejiendo transdisciplinarietà y transintegralidad) desde la visión de Freire citado por Núñez (2002:4), tiene como objetivos centrales:

- Diseñar el futuro
- Tener la capacidad de formular objetivos estratégicos

Los elementos que conforman el plan son:

- i) Principios: desde el ethos ecológico-humano a desarrollar: es la formulación de principios y valores éticos que un ser-sujeto-colectivo-comunitario en su cosmovisión, decide asumir como principios que rigen su accionar.
- ii) Referente: es la posición política y teórica desde la que parte el ser-sujeto-colectivo y la voluntad de compartir la visión clara del mismo horizonte. En ese sentido son los referentes teóricos desde los cuales se construye el plan además de la orientación o posición de vida y de mundo que se asume, la cosmovisión que se comparte como comunidad-colectivo. Se rompe con la lógica docente- discente-libro de texto.
- iii) El ir tejiendo debe de entrelazar diferentes ámbitos:
 - Ciencias exactas: Tecnología, Matemáticas, Biología, entre otras.
 - Ciencias subjetivas: Filosofía, Historia, Lenguaje, Sociología entre otras.
- iv) Temporalidad: es el horizonte de la planeación, abarca el periodo de tiempo para lograr lo planeado.
- v) Análisis del contexto: en todo proceso desde el punto de vista dialéctico y de transformación, se requiere realizar una interpretación dialéctica categorial de la realidad, del espacio territorial y del mundo en el que se incide un análisis junto con una profundización de la formación social, y el tipo de formación que se requiere para la transformación, esta interpretación debe articularse desde una posición ético-política del referente en el cuál se está inmerso. Este análisis de la coyuntura-contexto desde la dialéctica categorial rompe con la fragmentación del conocimiento.
- vi) Objetivos estratégicos: Pensar la idea de futuro que puede alcanzar los objetivos trazados durante el horizonte de planeación. Estas ideas son la fuerza que moviliza la voluntad, para romper con la lógica de búsqueda solo de metas, ya que estas solo logran hacer medibles cuantitativamente los objetivos, por el contrario lo que se busca es la transformación cualitativa de lo que se requiere.
- vii) Líneas de acción: son las directrices que permiten diseñar y aplicar coordinada y armónicamente el conjunto de acciones hacia el objetivo propuesto.
- viii) Ejes temáticos o de acción política: son los contenidos que guían los aspectos a trabajar, los cuales se derivan del credo básico o principios ético-políticos y de los

objetivos estratégicos, sin dejar de lado que estos ejes son de particular interés o de especial importancia en el contexto y en el tema que se aborda.

ix) Los niveles: tiene varias dimensiones circuncéntricas y omnilaterales, desde lo personal, lo grupal, la cosmovisión común, hasta lo colectivo, lo terrenal-entorno hasta lo cósmico. Cada decisión tomada tiene que ver con el nivel para el que se tomó, ya que son diferentes las implicaciones y el tipo de acciones o productos que se diseñen para cada nivel.

El ir tejiendo se da desde diferentes espacios:

Micro: lo cotidiano, la escuela, el barrio, la colonia, la comunidad.

Macro: desde lo terrenal-cósmico pero desde el paradigma de la tierra y el buen vivir o desde la ciencia y tecnología.

Los sujetos: son el ser-sujeto-colectivo con el que se va a trabajar la formación-performación en el tránsito de ethos barroco a ethos ecológico, no son recursos humanos, son los responsables de la toma de decisiones y estas deben de estar cruzadas por los lenguajes culturales del colectivo.

Los alcances: se refiere al espacio territorial donde se aplican las estrategias, porque al estar condicionados por su propia existencia, la idea es romper los límites de esta condición para construir posibilidad de praxis como categoría de la totalidad dialéctica, pero sin dejar de lado el porqué del condicionamiento, en la lógica de estar siendo, estos alcances condicionan los contenidos, las formas, los procedimientos y las acciones.

La planificación operativa: se requiere contestar las preguntas ¿quién o quienes? ¿con qué? ¿qué objetivo particular? ¿qué contenidos? ¿cómo abordar? ¿en cuánto tiempo?; al responder estas cuestiones se refiere el proceso de producción y uso, en tiempo y espacio, de cada una de las acciones a realizar que, para Freire, citado por Núñez (2002:6), debe estar compuesta por:

- Estado del arte (diagnóstico reconstruido).
- Objetivo particular.
- Metas.
- Análisis de recursos y obstáculos.

- Actividades.
- Responsables.
- Tiempo.
- Ejecución.
- Valoración.

En ese sentido, esta planeación estratégica donde se va tejiendo la transdisciplina, la transintegralidad y la complejidad del mundo, tiene que tener la perspectiva dialéctica categorial y las cosmovisiones comunitarias, por esto se da la lógica articuladora del proceso: como síntesis de la planeación estratégica se debe tomar en cuenta que para la transformación del estado de las cosas es necesario tener en mente-pensamiento el credo básico como los principios ético-políticos y el conjunto de valores colectivos, los objetivos estratégicos que deben estar llenos del protagonismo del sujeto histórico social participante y que los ejes temáticos deben ser coherentes con la línea ideológica y educativa de la generación de la conciencia y el pensamiento crítico. Además de tener como referente el análisis del contexto como el punto de partida desde la propia práctica social convertida en praxis, como los elementos de la cultura y cotidianidad para que el sujeto protagonista vibre, sueñe, sintonice y sienta suyo el proceso.

Esta planeación estratégica, está circunscrita a varios elementos como son la posición praxiológica de transformación de la formación-performación del docente educador desde donde es necesario, urgente y de carácter emergente:

- La necesidad de plantearse un nuevo proyecto cultural, una cosmovisión comunitaria-colectiva que esté basada en la necesidad de asumir en todos los ámbitos, entre ellos el educativo, el cambio de época para desatar y descolonizar el poder, construir una cultura transintegral y evolutiva, donde lo humano se construya junto con la ciencia, la ciencia con la conciencia, donde exista intervínculo entre ciencia, conciencia, arte, tecnología y literatura.
- La necesidad de entender y actuar como cosmovisión de sobrevivencia humana, tratando de construir desde la educación popular un paradigma reivindicativo de

nuestra esencia humana, profundamente territorial y ecohumana, transitar del ethos barroco al ethos ecológico, es decir construir educación popular-endógena.

- La necesidad de entender y asumir la opción de construcción de ser-sujeto ethos ecológico, que es la oportunidad de sobrevivencia de la especie, desde la cosmovisión comunitaria-comunal, donde no existan diferencias entre la vida, la eticidad, la otredad, la poesía, la estética y el arte, donde el mundo, el territorio y la historia sean a partir de lo humano, donde se busque el rescate de lo realmente terrenal, es decir que sea ahora en el presente, la hora de los pueblos, de las comunas, de la humanidad y de la tierra como el vínculo del ser humano con la vida, la democracia del buen vivir y la democracia de la tierra.

Es por esto que la mediación mundo-humano desde la formación, donde educador popular en la educación popular-endógena, surge como una opción de sobrevivencia evolutiva de la especie humana, como opción de vida, donde los sujetos protagónicos y erguidos y transgresores de límites salvan a la humanidad de sus abismos, como lo avizora Zemelman (1992).

Volver sobre los referentes de la totalidad-unicidad-pluricidad-circuncentricidad como transdisciplina y transintegralidad, es intentar hacer un esfuerzo para apreciarlos en el contexto de la formación-performación de la educación popular endógena, la educación progresista del futuro (que hay que construir en el presente), que es ser-sujeto integral y transdisciplinario, es decir: transintegral. En ese sentido el primer acercamiento debe ser con cuidado ético y estético a esos aspectos cincuncéntricos para Sánchez Carreño (2011:14):

1. Evolución <hacia el estudio de lo universal en el contexto de una aceleración sin precedentes de los saberes parcelarios>, es un propósito esencial romper con el saber parcelario y enfrentarlo creativamente será un movimiento de largo alcance desde la visión crítica-categorial-integral, buscar lo transintegral, que está entre, a través y más allá de las disciplinas mismas.

La propuesta de formación-performación en la educación popular endógena <Integral desde la totalidad-circuncentricidad-omnilateralidad> propone discutir:

- a) La transformación (formación performación) del pensamiento en la escuela desde las epistemologías de segundo orden,
- b) El tipo y la forma de asumir las exigencias éticas, del ethos barroco al ethos ecológico, en el mundo contemporáneo,
- c) Las responsabilidades de las ciencias naturales y las ciencias sociales en la definición del nuevo ser humano-hombre nuevo con cosmovisión-comunitaria, el ser-sujeto-ciencia-conciencia-bio-psico-social-terrenal-cósmico;
- d) las transvinculaciones y las intervenciones entre ciencias, arte y literatura,
- e) Lo humano en las ciencias,
- f) El nuevo proyecto de glocalidad-globalidad-humanidad desde el otro mundo posible,
- g) el ethos ecológico desde la mirada del universo, la ecoformación y la ecoternura en busca de la Sobrevivencia del ser humano, entre otros.

2. <La desorientación de la escuela como fenómeno mundial>, necesario para la sobrevivencia de la economía de muerte, el capitalismo que está llevando al abismo al ser-sujeto humano, al planeta-tierra-cosmos. Las causas: privación de sentido y escasez universal de sentido. La privación de cosmovisiones y la falta de compartir las mismas. La educación transintegral desde la totalidad como categoría praxiológica puede contribuir en la búsqueda de sentido-cosmovisión. La ciencia-conciencia-pensamiento de la educación, desde la mirada del universo es un tejido-collage-performance de conocimientos, definido con el mejor estilo que una técnica como esa, es decir el collage, necesita. Esto le imprime cierta dirección al debate:

- a) Lo que integral es en la educación puede ser el componente primero del proceso reflexivo,
- b) La educación integral y la formación del ser humano,
- c) La educación integral y la complejidad,
- d) La construcción del sentido desde la educación integral, entre otros temas.

3. Se requiere que se haga todo lo posible para <hacer penetrar la transdisciplinariedad dentro de las estructuras y los programas>. La intención transdisciplinaria no puede estacionarse en los ámbitos exclusivamente académicos. La transversalidad se concibe entonces como forma de apertura, direccionalidad y movimiento del pensamiento, es pensar saber, es pensar la vida, es ciencia conciencia, donde la escuela es comunidad en busca del buen vivir, con espíritu transdisciplinario e integral, lo será también en sus estructuras, en su organización, en las dimensiones de su gestión, en la concepción de lo administrativo y de la administración.

4. Una especial vocación de la transdisciplinariedad será <la búsqueda de medidas necesarias para adaptar la escuela a la era cibernética>, pero no a la imposición del gran paradigma occidental como lo llama Morín (1992), el de la tecnología ciencia, como producto, sino la época cibernética como productora. En ese sentido la escuela debe ser zona franca del ciberespacio-tiempo.

Por supuesto, todos los esfuerzos en esta dirección deberán analizar directamente una lógica articulada con categorías como: modernidad, postmodernidad, ethos barroco, ethos phatos, ethos ecológico, ethos cómputo, racionalidad tecnocientífica, ciencia, ciencia-conciencia, saber científico, sistema de valores, cosmovisión comunitaria, relaciones sociales, realidad, visión del mundo, eficiencia, <ley del progreso>, transnacionalización, empresas, la ética, la convivencia, la racionalidad del mercado, la motivación y el rendimiento, la cultura técnica, el control y la dominación. Podían atravesar el ciber – espacio – tiempo en la escuela: la educación integral, la noción de comunidad escolar, la solidaridad, la proyección de la escuela, las alianzas glocales-globales y la nueva antropoética.

5. <La transdisciplinariedad es inseparable de una nueva visión y de una experiencia vivida>. Es una vía de autotransformación orientada hacia el conocimiento de uno, hacia la unidad del conocimiento, unitax multiplex, es decir la unidad de lo múltiple y lo múltiple tejiéndose en lo uno, hacia la creación de un nuevo arte de vivir, transitar del ethos barroco al ethos ecológico. Es la interpelación de un nuevo arte de vivir, es la representación trascendental de la educación popular endógena que se avizora. Es la formación-performación en la educación popular endógena como estética de la existencia, de una formación que tenga por circuncentro la vida, como la suma de los instantes que se viven y como fuerza porque la vibra constantemente. De otra manera: una idea de formación que haga posible volverse hacia sí

mismo, constituye un arte, el arte de la existencia, de la existencia dominada por el cuidado de sí, sin olvidar a la otredad y junto con ella construir el sujeto existencial colectivo y protagónico potenciabile y posible, el ethos ecológico posible.

6. Una nueva cultura que vaya tejiendo lo transdisciplinar y transintegral que permita <reunificar a las dos culturas artificialmente antagónicas– cultura científica y cultura literaria o artística –sería condición previa de una transformación de mentalidades>, de ser-sujetos-ciencia-conciencia. La persistencia dicotómica entre ciencia y cultura, afecta profundamente el quehacer y el sentido de la vida en la educación. Consolidar los esfuerzos de espacios escolares de formación donde ciencia y cultura sean las excusas de encuentro, es hoy una coyuntura de carácter emergente para desplegar un intenso debate:

- Sobre La física y la subjetividad,
- El arte y pensamiento de la Física;
- Ciencia y arte; y
- Ciencia y literatura.

7. El problema más complejo para ir tejiendo la evolución transdisciplinar y transintegral en la educación popular endógena es el de la formación performance de formadores, entonces es indispensable avizorar lo que pudiera ser el formador performance de formadores: tejedores <pasantes de sentido entre los universos de significaciones cada vez más plurales>, proclives a la multi referencialidad de teorías y de prácticas, propiciador-potenciador de pasajes de sentido entre el universo de lo científico, lo artístico y lo poético; con sentido – dirección sobre la finalidad de la vida, con sentido – significación sobre las relaciones entre signos, símbolos y mitos, con sentido – sensación sobre la inscripción corporal del espíritu, engendrar el ethos ecológico desde la nueva aventura ontológica, social, ética y política que requiere y exige la especie humana.

8. Una auténtica educación popular endógena, dígase dialéctica-compleja, deberá orientar al mismo tiempo su interrogación hacia el polo interior del sujeto. En esta perspectiva, <la educación valora de nuevo el papel de la intuición donadora originaria-primigenia, del imaginario, de la sensibilidad y del cuerpo dentro de la transmisión de conocimiento>. En la

escuela, y eso quiere decir: en toda la escuela, hay que atender el proceso clásico, ya tradicional de transmitir el conocimiento con cierto tipo de palabras, sean estas escritas u orales. Podrá ser otra palabra, la palabra-pensamiento, la otra voz, la voz-esperanza. Una palabra-pensamiento con posibilidad permanente de desplazarse, de mudarse; pero también es una palabra-pensamiento que puede ser sosegada, calmada o contundentemente crítica; tiene tiempo y espacio suficientes para mirarse, para volver sobre sí. Es una palabra-pensamiento que no está exenta de provocar efectos de sentido. Se trata de lo siguiente:

- Pudiera haber presencia de palabras-murmullo,
- De palabras con mucha debilidad,
- De la palabra que vive, sobrevive, agoniza y muere, pero para encontrarse con otra palabra-pensamiento;
- De la palabra-crisálida,
- De la palabra que nombra,
- De alguna palabra que nombra a todos como cosmovisión comunitaria.

Por ahí podrán tejerse la intuición, el imaginario, la sensibilidad y el cuerpo. Desde ellos también se puede “hablar” y “escribir”. En fin una utopía realizable por todos los que se asuman como educadores populares dispuestos a la aventura de buscar buscándose nuestra propia esencia de vida.

Un ejemplo palpable, de esta visión interdisciplinaria-transdisciplinaria, es la construcción de la currícula del diplomado, por supuesto también del taller, que son el insumo potenciado, vívido, de la intervención-investigación, para esto, si se requiere mayor profundización de la mirada-construcción-transformación se encuentra en el apéndice de esta tesis, ya que presenta la estrategia curricular de dos módulos del Diplomado desde la transdisciplinaria.

QUINTO MOMENTO: VIABILIDAD.

*Con una mano larga
para tocar las estrellas
y una presión de dios en la huella,
pasó por tu cintura,
por tu revés y derecho
el curador de hombres estrechos.*

*Preparando el milagro
de caminar sobre el agua
y el resto de los sueños
de las dolencias del alma,
vino a rajar la noche
un emisario del alba.*

*Y con voz tan perfecta
que no necesita oído
hizo un cantar que suena a estampido.
En todos los idiomas el emisario
va a verte:
en todos los idiomas
hay muerte.
Aunque lo entierren hondo,
aunque le cambien la cara,
aunque hablen de esperanza
y brille la mascarada,
llegará su fantasma
bien retratado en las balas.
SILVIO RODRIGUEZ.*

5.1 indicadores para la propuesta articuladora, participativa y proyectiva.

Se organiza la tarea-investigación en los siguientes niveles:

- Cosmovisión.
- Terrenal-territorial.
- Comunitario.
- Escuela.
- Intersectorial.

Los niveles antes mencionados, se incluyen en 4 espacios concéntricos o ejes de análisis, donde se inserta el eje transversal de la praxis que permea-articula-teje en, sobre y para todos

los demás, a partir de los cuales se configura la propuesta metodológica con la que se llevó a cabo la propuesta investigativa-interventiva desde la dialéctica constructiva:

- La praxis (eje transversal).
 - Las cosmovisiones de la comunidad-entorno.
 - La escuela.
 - El educador popular.
1. Eje transversal la praxis: entendida como el hacer-haciendo, es la acción y reflexión, como la reflexivización de la acción-performación-transformación en cada uno de los momentos de la propuesta.
 2. Las cosmovisiones de la comunidad-entorno:

Se definen, desde Razo Horta (2012:8), como el sistema o sistemas para pensar el mundo, pensarse en el mundo y ser en el mundo, del nosotros y de los otros, es decir desde qué mirada se piensa el universo, desde qué mirada se piensa la naturaleza, desde qué ángulo de lectura se ve la vida, cuáles y desde donde se observan los sistemas de ser o existir del ser-sujeto-humano-comunitario, cuál es el sentido y el significado de ser-sujeto-humano, además de la epistemología sobre la cosmovisión es conveniente articular esta con el espacio-terrenal y el ámbito de relaciones con el entorno inmediato. Incluye cuestiones tales como: el barrio y su historia; los conflictos y riesgos; las relaciones con otros barrios; los vecinos, las familias, las historias familiares, variaciones culturales, las instituciones y organizaciones barriales; las relaciones interinstitucionales y sus conflictos; las relaciones intersectoriales (Organizaciones Gubernamentales, Organizaciones no Gubernamentales y Movimientos-organizaciones populares-sociales), el mundo del trabajo; Su participación en las instituciones o en actividades organizadas para la comunidad. Es decir el espacio más cercano a la construcción de la intervención e investigación, que en el caso de la presente, como se trató de un proceso de formación desde el pensamiento crítico y la educación popular, se realizó en dos momentos, uno en un entorno de formación colectiva de los docentes en periodo de verano en el Educador popular, lo principal que se articuló fue la postura epistemológica de entenderse en el mundo, para en un segundo proceso de mayor amplitud y profundidad empezar a tejer

cosmovisiones con transformaciones concretas en su propio proceso de formando-formándose como en su proceso de acción-performación-transformación en la escuela.

3. La escuela:

Comprende el espacio de la transformación, como el cambio radical del estado del arte-cuestión que se vive, el espacio de la performación como la puesta en común desde la visión del conocer del conocimiento desde la criticidad, finalmente es también el espacio físico-real donde se hace la praxis educativa, además aquí se incluyeron todas las cuestiones vinculadas con la inserción y permanencia de la educación popular en el centro educativo; entre otras:

- Las expectativas con respecto a la institución educativa o al programa, en este caso en la educación popular.
- La participación en actividades institucionales (Proyecto escolar, Cooperativa, Consejo de escuela, de gestión o consultivo, reuniones, asambleas, foros, proyectos o programas especiales).
- Grado de aceptación de las cosmovisiones comunitarias en la institución desde el ángulo de lectura del pensamiento crítico y la educación popular.

4. El educador popular:

Se incluyen las cosmovisiones comunitarias, el ángulo de lectura de la mirada con la que se observa el universo, lo terrenal, el entorno, el conocer del conocer propio del educador-docente, su propia epistemología, los saberes previos, capacidades, actitudes y aptitudes que se tienen en el tránsito de maestro <magister> hacia el docente educador en la lógica de aprender aprendiendo y de enseñar enseñando. se consideraron:

- Sus formas de enseñar enseñando y de aprender aprendiendo.
- Ideas o concepciones espontáneas sobre determinados asuntos, temas o cuestiones.
- Formas de relacionarse con los distintos medios y lenguajes.
- Grado de proyección de las cosmovisiones comunitarias, normas y negociaciones de convivencia al interior del trabajo colectivo-colaborativo.

- Sus expectativas con referencia al proceso educativo desde la educación popular endógena.
- Sus demandas, la reivindicación y los intereses propios.
- Tipo de medios de comunicación masiva a los que, frecuentemente, accede.
- Habilidades para el manejo y procesamiento de la información proveniente de los distintos medios expresores.

Básicamente, esta propuesta prevé las siguientes actividades generadoras de información y procesos:

1. Elaboración del mapa socio-comunitario, que en este caso no se llevó a cabo hasta el nivel de la escuela solo se realizó de manera general en los colectivos pedagógicos con los que se trabajó la propuesta interventiva, es decir en el Curso Taller del Educador Popular 2011 y del Diplomado de Octubre 2011 a Abril 2012.
2. Aplicación de técnicas e instrumentos de evaluación diagnóstica:
 - Entrevista
 - Historias de vida
 - Conversatorios del estado del arte de la educación popular.
 - Testimoniales del ser-sujeto-pensamiento.
3. Construcción de la Matriz de Interrelaciones y/o ficha de contenidos: sistematiza los resultados obtenidos en el desarrollo de las acciones anteriormente detalladas.

Este instrumento permitió:

- Visualizar las cosmovisiones comunitarias, necesidades, demandas, problemas, intereses y fortalezas del grupo-colectivo.
- Formular y reformular desde el dandóse lo utópico, el pronóstico como supuesto teórico-práctico de la acción-performación-transformación del educador-docente desde la visión del pensamiento crítico y la educación popular endógena .
- Aportar insumos potenciables en su propio proceso del dando dandóse.

5.2 Principales insumos sobre la propuesta y su viabilidad.

El insumo es el producto de esta propuesta, la materia prima, lo vivo-vivido, el conocimiento del conocimiento que se articuló desde esta mirada, el circuncentro de los ángulos de lectura, las cosmovisiones comunitarias de los colectivos, desde donde se elabora y se reelabora el supuesto teórico práctico que da viabilidad y conformación al propio proceso en construcción.

Los principales insumos de esta propuesta que en su propio proceso de desarrollo fueron:

- Asumir, conocer y reconocer la educación como popular, en el sentido de construcción colectiva-conciente, y endógena como la irrupción emergente del desarrollo desde adentro, es decir desde la propia escuela, el docente educador y la acción-formación, performance-transformación.
- Entender y generar la formación como un proceso pedagógico inacabado que se asume desde el pensamiento-cosmovisión crítico desde lo categorial, la historicidad, la criticidad y la dialéctica del sujeto y en la mediación del mismo con el mundo, además de la performance como la representación crítica del mundo donde se presenta y a la vez se representa, como el vuelco alucinado de acción en la transformación radical el estado del arte-cuestión, es decir se es producto pero también productante.
- Redefinir y construir a través de la cultura como una práctica del ser-sujeto-pensamiento eminentemente humana en , para y desde la educación y la formación que se busca, a través de la interculturalidad como el trabajo colaborativo, como la puesta en escena de las cosmovisiones comunitarias, como forma de ser, estar en y para el mundo, la aceptación y comunión con la otredad construyendo la colectividad, además de la multiculturalidad como la reivindicación de la diferencia sobre la diversidad.
- Asumir la práctica acción-formativa, performance-transformativa y educativa como una práctica praxiológica, es decir: un ir y venir entre la teoría y la práctica, entre la formación y la performance, a través de la acción y transformación desde la resistencia, en medio de las grandes historias y lo cotidiano, entre el ethos barroco y el

ethos ecológico, entender y desdoblar el movimiento como elemento de cambio, de innovación y de transformación,

- Constituirse en ethos ecológico, personalidad con cosmovisión comunitaria, sujeto del buen vivir y de la democracia de la tierra, entenderse como sujeto viviente-viviendo en otro sujeto la Madre Tierra, a través de la dialéctica economía-ecología entender, interpretar y transformar el hábitat por medio de un contrato social asumido por toda la colectividad, es por esto que el ethos ecológico se asume como modo de supervivencia humana y terrenal, la ecoformación como forma de pensar y la ecoternura como la empatía en y con el otro construyendo ecologías y sociologías de ausencia-emergencia para enfrentar monoculturas de imposición del modelo neoliberal.
- Empezar a conformar un currículo que se va tejiendo desde la totalidad como categoría praxiológica, que sea transdisciplinario como un forma de pensar en, sobre, para y dentro de la vida; que sea complejo como un estar siendo en la comprensión de los fenómenos-hechos-acciones que se están dando, superando los propios límites del término complejo poniendo por encima la totalidad como categoría unitaria y a la vez potenciadora, que sea transintegral como la composición de un todo mundo-humano tierra-sujeto, pensar-sentir, ciencia-conciencia.

5.3 Ruta crítica de la intervención.

La ruta crítica, proviene del llamado método Pert (Program evaluation and review technique), que para Trueba (2001:1); significa método de programación, evaluación y revisión técnica; la armada de Estados Unidos lo utiliza, desde 1957, para definir un proceso de programación y planeación estratégica para conseguir un fin.

El método Pert, se usó sobre todo para la construcción de submarinos llamados polaris, para que posteriormente fuera una de las propuesta de planeación estratégica más usadas por el gobierno de Estados Unidos, por ende se empezó a desarrollar en todos los ámbitos de la sociedad, en especial se profundizó en la gestión, administración y control de proyectos de desarrollo económico, donde existieran riesgos para lograr las metas previstas.

En el ámbito educativo, la ruta crítica, o método Pert, se empezó a utilizar en procesos de programación de curriculum y de desarrollo de proyectos comunitarios; paradójicamente se masificó y profundizó dentro de la educación popular y de los movimientos sociales, entre ellos la propia Sección XVIII, para construir proyectos y acciones de presión hacia el Gobierno en turno en Michoacán, se diseñó el trayecto crítico en base al método Pert (aunque en la práctica no mencionan este como referente); para poder prever, la serie de actividades o acciones que ayuden a concretar la meta deseada, o en términos de movilización las reivindicaciones y acuerdos que se tienen con el Estado, para poder concretar esto en <minutas de acuerdos> o <documentos bipartitos> entre la Sección XVIII y el Gobierno del Estado.

La ruta crítica entonces, para Trueba (2001:2), es la descomposición con carácter sistémico del proyecto, en una serie de actividades o tareas parciales que tengan como racionalidad lograr el objetivo previsto, cuando se plantea desde la visión de futuro y la premisa que se anuncia, esto pasa por la planeación estratégica, la programación de actividades, gestión de recursos, seguimiento y evaluación de la meta que se pretendió.

Es por esto que en la intervención realizada en la formación-performación desde las epistemologías de segundo orden <no orden>, la dialéctica constructiva, el pensamiento crítico, la pedagogía crítica; y la educación popular, tiene dos procesos estratégicos para desde ahí construir teorización, en base a el debate y la acción dentro de las tareas y actividades planteadas en el trayecto crítico.

El primer proceso fue el taller realizado en el Curso Taller del Educador Popular en julio 2011, que desde 2003 lleva a cabo la Sección XVIII, en Michoacán; la segunda fase de esta ruta se realizó en el Diplomado, el cual duró de Octubre de 2011 a abril de 2012, tuvo dos espacios de desarrollo, uno en Morelia y otro en Lázaro Cárdenas.

5.3.1 Primer proceso: taller,

Se realizó un primer proceso, como un acercamiento al desarrollo- acción de la propuesta, dentro del Curso Taller del Educador Popular en Julio de 2011 en la Ciudad de Morelia, donde con base en el estado del arte de la formación desde la visión de la pedagogía crítica; y a la propuesta de intervención-investigación, se realizó en forma de Taller de 3 sesiones de 5

horas presenciales de trabajo que llevó por nombre: *La formación performación docente desde el pensamiento crítico y la educación popular: elementos para el debate y la acción.*

Desarrollo:

- El porqué de la propuesta:

Tiene la potencialidad-posibilidad de poner a debate y en acción la cuestión del estado del arte de la educación popular y la pedagogía crítica, la acción-formación continua y la performación-transformación del hacer educativo. Se avanza en la construcción-concreción de planteamientos alternativos en el proceso educativo y en su accionar diario. Enlaza la práctica educativa desde la formación con la teorización desde el pensamiento crítico junto con las cosmovisiones comunitarias para en este espacio reconstruir-reteorizar su propio ser-sujeto y hacer-ser-pensar para transformar su propia subjetividad a la par de su hacer en la escuela y su ámbito comunitario.

Tabla 1: Justificación del Taller.

- Principales elementos para el debate:
 - i) La visión de mundo: sentido común o pensamiento científico dialéctico.
 - ii) La realidad concreta: desde el modernismo-postmodernismo como pensamiento único o desde un nuevo paradigma de civilización la democracia de la tierra y la ecología de los saberes.
 - iii) Los proyectos culturales: la educación con enfoque en competencias o la educación popular endógena.
 - iv) El educador en el formar formándose: desde la formación parametral (REIS) o desde la formación performación en el pensamiento crítico.
 - Duración general del taller: 9 horas.
 - Potencialidades a desarrollar:

Qué el docente reflexionara y analizara la situación que guarda la educación como proyecto cultural de formación del ser humano desde un visión de racionalidad crítica y que comprenda desde la dialéctica constructiva lo local en concatenación con lo global.

Que el educador reflexionara y asumiera como tema central educativo la formación performación desde el pensamiento crítico y la educación popular endógena.

Que el pedagogo construyera un primer acercamiento como producto productivo a la curricula alternativa desde la complejidad, transintegralidad y la transdisciplina.

- Contenidos:

Sesión 1:

- El contexto visto desde la racionalidad crítica y lúcida además de la dialéctica lúcida y constructiva

Sesión 2:

- La propuesta alternativa de formación performación desde la educación popular endógena

Sesión 3:

- Primer acercamiento a la construcción de un currículo alternativo transintegral y transdisciplinario.

- Insumos finales del taller:

Ensayo sobre la formación performación desde el pensamiento crítico y la educación popular endógena.

Primer acercamiento de propuesta curricular alternativa transintegral y transdisciplinaria en educación básica.

5.3.1.1 Reflexión sobre el proceso del taller,

En este primer trayecto de concreción, de lo que se tenía como premisa aglutinadora que era el desarrollo de otra visión de formación, se logró empezar a discutir la metodología de la dialéctica constructiva y la racionalidad crítica como nueva forma de abordaje de la formación, articulando esto con el pensamiento categorial como un ángulo de lectura crítica-integral que sobrepasa la visión parametral de la educación por competencias, ese era el

primer objetivo del taller, poner a debate las visiones de proyectos culturales, por un lado el pensamiento único y en contraparte la liberación cultural.

El segundo día del mismo, se profundizó el conocimiento acerca de la educación popular, como se ha desarrollado en Michoacán, cuales son los referentes teóricos, y el porqué de llamarla educación alternativa, como una opción viable de nuevas miradas en el campo educativo.

Por último, en la sesión de cierre de este trayecto formativo, se desarrollo un acercamiento a la inter y transdisciplinariedad, como una forma distinta de abordar los contenidos en la escuela, con una visión de pensamiento crítica dentro de la educación popular.

La mayoría de los testimonios del taller, dejaron claro que faltó tiempo, para profundizar en las categorías de análisis, porque solo se pudo realizar un acercamiento en lo general, por lo acotado del tiempo, pero a la postre esto permitió, que varios de los participantes insistieran en qué era necesario ampliar la discusión en otro proceso de formación, por ende y a petición, se realizó la propuesta del Diplomado, desde su diseño, gestión e instrumentación con el apoyo de la Escuela de Formación Popular de la Sección XVIII del SNTE-CNTE.

5.3.2 Segundo proceso: diplomado,

Se realizó en dos espacios-temporalidades desde el 19 de noviembre de 2011, terminando el 29 de abril de 2012, de manera articulada los dos grupos en la ciudad de Lázaro Cárdenas, el primer grupo de 28 docentes-educadores participantes fue en Lázaro Cárdenas Michoacán, compartiendo los entornos de la Primaria N. Núñez y el Tecnológico de Lázaro Cárdenas de manera aleatoria, el segundo grupo con 18 docentes-educadores fue en Morelia, Michoacán en la Biblioteca de la UNEDEPROM.

Llevó por nombre el *diplomado “La formación docente desde el pensamiento crítico y la educación popular: elementos para el debate y la acción”*.

En Lázaro Cárdenas se trabajó los días miércoles de 15 a 20 horas, unas sesiones fueron en la primaria N. Nuñez y otras de carácter más interactivo, en sentido de las Tecnologías de la

Información y la Comunicación (TIC's), en las instalaciones del Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Lázaro Cárdenas (ITESLC).

El grupo comenzó con 40 participantes, de ellos solo 12 no concluyeron, la temática fue compleja o no era parte de sus expectativas, pero los demás de principio a fin estuvieron entregándose a la mirada del universo y al ángulo de lectura desde la criticidad, además de construir propuestas alternativas en su propio hacer-escuela, el grupo estuvo conformado por 12 compañeros asesores de la normal de Arteaga conocida como Centro Regional de Educación Normal(CREN) Arteaga, tanto de nivel preescolar como primaria, el resto fueron docentes de Lázaro Cárdenas de nivel secundaria 6, 6 de primaria, 2 de preescolar y 2 de medio superior. Aquí fue casi parejo en cuanto a equidad de género ya que fueron 15 mujeres y 13 hombres.

En Morelia el grupo comenzó con 22 participantes, de los cuales concluyeron 18, se trabajó en la Biblioteca de la UNEDPROM, el horario fue de 15 a 20 horas los días jueves, al igual que en el grupo de Lázaro, las compañeras que eran mayoría, es decir 15 mujeres y 3 hombres, hacían las clases muy amenas, no con tanta sobriedad como en Lázaro, pero en esa cosmovisión comunitaria que se construyó, se logró grandes avances en el desarrollo del pensamiento crítico, y sobre el por qué, y para qué de la educación alternativa-popular-endógena.

5.3.2.1 Presentación del diplomado,

En pleno siglo XXI el mundo debe considerarse-verse ante todo como un ser vivo desde la mirada de Morín (1995:6), cosmo-físico-bio-antropo-sociológico en transición, con involuciones y evoluciones, pero como un espejo desde donde todos se miran, este espejo o nave, para De Sousa (2011:5), nicho de prescencia-vida-desarrollo, para De Marzo(2010:157), tomando a los indígenas Quechúes, la Pachamama, está en este momento en lo que se denomina el colapso ecológico.

Este colapso ecológico invita-desafía, a pensar desde otra mirada la relación hombre-naturaleza-cosmos, en ese sentido lo que De Marzo (2010:41) llama el metabolismo social, basado en la relación compleja de economía-ecología, da cuenta de la necesidad de transitar hacia una nueva etapa de pensamiento-acción-realidad del hombre, desde su comprensión y relación antro-po-bio-cósmica desde la visión de Morín (1995:1), para ser en él aquí y en él ahora, en este cambio de época, las presencias actuantes-sujetos-animadores culturales enunciada por Freire (2007:6), de manera emergente que se redibuja-rediseña-repiensa-recrea en el hombre nuevo del Che Guevara, como lo plantea en “El Hombre y el Socialismo en Cuba”, aquel que trasciende su condición humana para ser sujeto de la otredad.

Es por esto que el surgimiento de las epistemologías de segundo orden <no-orden>, desde la mirada de la dialéctica negativa, o nuevas formas de pensar, trascienden a las epistemologías de primer orden, que son para Saavedra (2009:19), el intuicionismo, el racionalismo crítico, la teoría analítica de la ciencia, y el contextualismo epistemológico, entre otras; ya que las de segundo orden, <no-orden>, plantean una nueva relación de pensar-pensarse desde lo complejo-dialéctico y desde lo cuántico-caótico, sistémico-fractal, es decir se transita de lo simple a lo dialéctico-complejo en proceso permanente de cambio.

En este tránsito y en este proceso de cambio de época de la humanidad se da el bricolaje y la movilización-inserción de la propuesta del diplomado, que tuvo como potencialidad-posibilidad poner a debate y en la acción, el estado de la cuestión sobre la formación continua y la performación o representación crítica, necesaria del docente en Michoacán, delinea sus espacios desde el pensamiento crítico, como proceso de apertura hacia lo inédito y hacia una nueva racionalidad del pensar; para que los docentes-actuantes puedan en un primer momento se formarse en la criticidad e historicidad.

Para que en el mismo proceso avanzar, en un segundo momento o de manera simultánea, hacia la concreción de planteamientos alternativos en el proceso enseñanza-aprendizaje en su accionar diario, desde una lógica donde se inscribe el desarrollo de las habilidades del pensamiento crítico como totalidad, la transdisciplina, la transintegralidad y la complejidad en la currícula rompiendo con el enfoque de educación basada en competencias.

Esta propuesta de formación y su presentación crítica en la acción o performance tomó forma a partir de la realidad misma, como una necesidad de sobrevivencia de la escuela pública como de sus docentes desde la postura del educador popular en contra de los embates de la escuela empresa y del educador estandarizado que pretende la globalización y el neoliberalismo.

Se enlazó entonces a la práctica educativa, desde la formación con la teorización, con una postura crítica, para en este espacio reconstruir y re teorizar su propio hacer pensar y transformar su práctica y la colectividad en la que se inscribe, esta criticidad en y para la formación-performance, en el buscar buscando que el docente razone, repiense, rehaga su propia práctica docente.

5.3.2.2 Justificación del diplomado,

El diplomado de formación docente parte de una visión dialéctica crítica de la educación, es por esto que su episteme se basa en la racionalidad crítica lúcida y en la dialéctica constructiva.

La epistemología plantea entonces la forma de comprender e interpretar el mundo desde el sujeto, el diplomado se articula desde las epistemologías de segundo orden, no-orden, como son tanto la dialéctica constructiva como la complejidad, que ven que no solo la ciencia es el conjunto de valores, métodos, procedimientos y compromisos sino además su propio desarrollo no es una acumulación de conocimientos, sino su transformación desde los principios que organizan los conocimientos como lo plantea Kuhn citado por Saavedra (2009:30), y el propio Morín que habla de que la ciencia no solo se incrementa, se transforma y es ésta misma transformación en el debate y en la acción la articulación que moldea una propuesta de diplomado como ésta.

El hombre como un ser vivo que es un todo, es dinámico y tiene organicidad propia para Bertalanffy (1974), citado por Saavedra(2009:9), pero que además es necesario reconstruir sus subjetividad para atender su caracter complejo es decir romper con el sujeto racional

cartesiano para arribar al sujeto bio-psico-social, histórico y ecológico, a la vez *sapiens, faber, demens, ludens*, como lo plantea Morin(1992:3), es decir computo, que es la capacidad de autoreflexión ausente/presente como un circuito reflexivo actuante que es el que es; y está siendo sujeto educador, sujeto que computa/opera sobre la realidad con un método que desde la pedagogía crítica es el método dialéctico o dialéctica.

Pero también desde una filosofía o forma y visión, concepción del mundo, la que se nociona como filosofía de la praxis, de la cuál su clave reside en la actividad humana transformadora y en la unidad de la reflexión teórica y la práctica política radical desde la totalidad lo que concuerda con la posición de historicidad de Zemelman, la cual por su propia esencia es protagónica, es decir se plantea en la epistemología de segundo orden rompiendo con la racionalización cartesiana e inscribiéndose en la transición del pensamiento aprovechando los grandes descubrimientos de las teorías cuántica y del caos, la geometría fractal, la lógica de la borrosidad, la teoría de sistemas, la teoría de las catastrofes, los themata, la teoría de las bifurcaciones y otras aportaciones que, para Saavedra (2009:19), son el germen del desarrollo del nuevo tipo de pensamiento y del hombre-sujeto el dialéctico-complejo.

Es por esto que la racionalidad crítica y la dialéctica constructiva son el asidero en cual la educación popular y endógena da sentido a la realidad, rompe con el hacer ciencia parametral, buscando que surja la ciencia conciencia, es decir los procesos gnoseológicos, que superan el saber-información y concretan el saber-pensar.

Este diplomado este inmerso en el saber gnoseológico y en la totalidad como la articulación de realidades potenciales-posibles, que llevan el conocimiento como saber pensar a la acción y la creatividad lúcida-protagónica del hombre en y para el mundo.

Es por esto que este diplomado de formación y su representación crítica en la acción la performance parte de la dialéctica-compleja constructiva como posibilidad de construcción, potenciación y transformación del estado de la cuestión de la formación del docente en Michoacán.

5.3.2.3 Objetivo general como el entretejer de la teorización,

El despliegue teórico como objetivo general que planteó el Diplomado fue:

El docente educador que tiene una formación-performación desde el pensamiento crítico y asume como suya la educación popular endógena, transforma su práctica docente y la escuela en la que está inmerso, desde la resistencia a las medidas neoliberales y la construcción-transición de saberes alternativos para la conformación de un ser humano integral en sus dicentes.

- Propósitos generales,

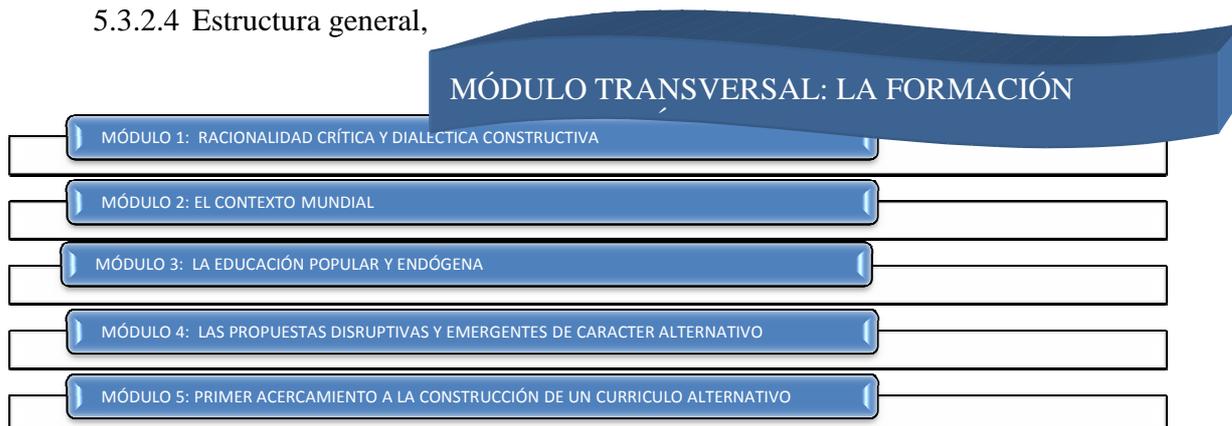
Que fueron los insumos potenciables a desarrollar de manera general en el Diplomado, el insumo es el producto de esta propuesta, es decir la materia prima desde donde se elabora y se reelabora el despliegue teórico-práctico-praxiológico que da viabilidad y conformación al propio proceso en construcción:

- Qué el docente reflexionara y analizara la situación que guarda la educación como proyecto cultural de formación del ser humano desde un visión de racionalidad crítica y que comprendiera desde la dialéctica-complejidad constructiva lo local en concatenación con lo global.
- Que el educador reflexionara y asumiera como tema central educativo la formación performación desde el pensamiento crítico y la educación popular- endógena.
- Que el pedagogo conociera y reconociera la educación como popular, en el sentido de construcción colectiva-conciente, y endógena como la irrupción emergente del desarrollo desde adentro, es decir desde la propia escuela, el docente educador y la formación performación.

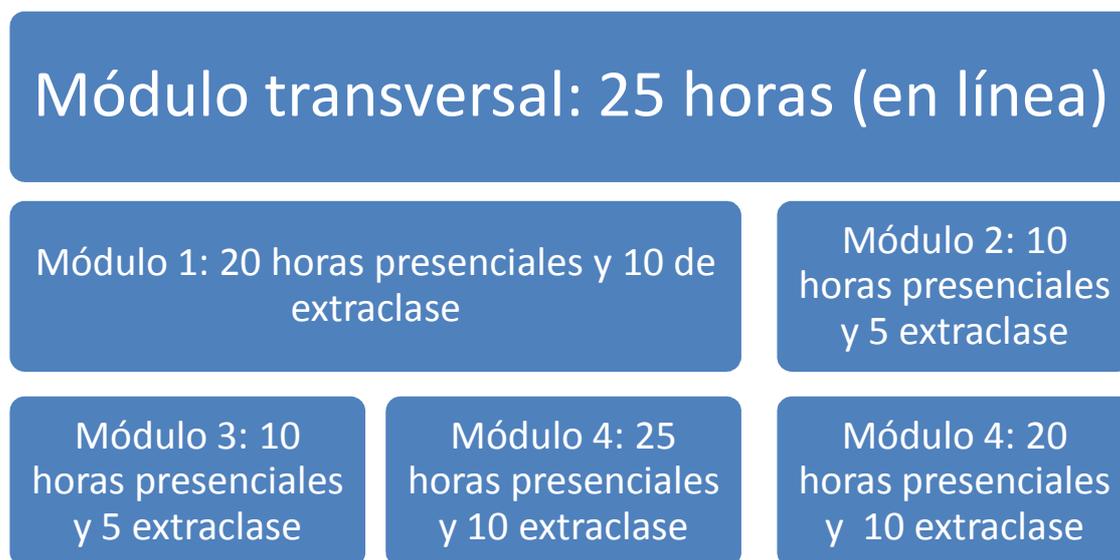
- Que el docente lograra generar desde la formación un proceso pedagógico inacabado que se asume desde la historicidad del sujeto y en la mediación del mismo con el mundo, además de la performación como la representación crítica del mundo donde se presenta y a la vez se representa, es decir se es producto pero también producente.
- Que el educador comenzara a redefinir y construir a través de la cultura, como una práctica eminentemente humana, la educación y la formación que se quiere, a través de la interculturalidad como el trabajo colaborativo, la aceptación y comunión con la otredad para construir la colectividad, además de la multiculturalidad como la reivindicación de la diferencia sobre la diversidad.
- Que el pedagogo entendiera la práctica formativa, performativa y educativa como una acción praxiológica, es decir: un ir y venir entre la teoría y la práctica, entre el orden y desorden, a través de la lucidez y la demencia, en medio de la formación y la performación, articulando la transformación y la resistencia, entre las grandes historias y lo cotidiano, entender y desdoblar el movimiento como elemento de cambio, de innovación y de transformación.
- Que el docente pudiera constituirse en sujeto del buen vivir y de la democracia de la tierra, entenderse como sujeto viviente viviendo en otro sujeto que es la Madre Tierra, a través de la dialéctica economía-ecología entender, interpretar y transformar el hábitat por medio de un contrato social asumido por toda la colectividad, es por esto que asumiera el ethos ecológico como personalidad, como modo de supervivencia humana y terrenal, la ecoformación como forma de pensar y la ecoternura como la empatía en y con el otro construyen ecologías y sociologías de ausencia y emergencia para enfrentar monoculturas de imposición del modelo neoliberal.
- Que el pedagogo construyera un primer acercamiento como producto producente a la currícula alternativa desde la transintegralidad, la transdisciplina y la dialéctica-complejidad. Conformando un primer acercamiento a un currículo desde la totalidad unitax multiplex, la unidad en la multiplicidad, que sea transdisciplinario como forma de pensar en, sobre, para y dentro de la vida; que sea transcomplejo superando los

límites del término complejo, poniendo por encima la totalidad como categoría unitaria múltiple y a la vez potenciadora, que sea transintegral como la composición de un todo mundo-humano, tierra-sujeto, pensar-sentir, ciencia-conciencia.

5.3.2.4 Estructura general,



Esquema 2: Estructura general modular del Diplomado.



Esquema 3: Distribución de horas por módulo en el Diplomado.

Horas presenciales: 85	Horas extraclase: 40	Horas en línea: 25
	TOTAL DE HORAS DEL DIPLOMADO: 150	

Esquema 4: Total de horas del Diplomado.

5.3.2.5 Productos finales del diplomado como insumos potenciales,

1. Propuesta escrita y testimonial, en formato de ensayo o proyecto, desde la dialéctica-complejidad sobre la formación performación desde el pensamiento crítico y la educación popular endógena.
2. Primer acercamiento de propuesta curricular alternativa articulada desde la transdisciplina, transintegralidad y dialéctica-complejidad en educación básica o en formación docente.

5.3.2.6 Reflexión sobre el proceso formativo del diplomado.

En un primer momento, el diplomado fue parte de una oferta formativa, que la Sección XVIII desarrolló en el ciclo escolar 2011-2012, donde compartía con otros diplomados, talleres breves y seminarios permanentes.

Esto es, en los hechos, el primer intento formal de la EFP de la Sección XVIII de desarrollar trayectos formativos en medio del ciclo escolar, ya que la mayoría de propuestas eran conferencias, cursos, talleres breves a lo largo del ciclo escolar, pero la carga y el impulso era para el Curso Taller del Educador Popular que se realiza en periodo de verano en Morelia.

Los dos grupos colaborativos del diplomado, fueron desarrollando su propia dinámica, ya que por un lado en Morelia, los participantes, eran de preescolar en su mayoría, primaria,

telesecundaria, y un participante de la UNEDEPROM, esta heterogeneidad, ayudó a que las discusiones fueran centradas en la articulación de las categorías con su práctica-acción educativa.

En cada una de las categorías los participantes buscaban el cómo y el para qué dentro de la escuela, se realizaron espacios de discusión que ayudaron a poder cambiar las formas y los ángulos de lectura de su propio hacer y de la formación a la que estaban acostumbrados.

Un ejemplo de ello son los testimoniales, en formato de ensayo que realizaron, como en su caso la participante Chávez (2011), testimonial n° 1 de esta tesis, que plantea sobre la categoría de formación:

“La formación docente reside en la actualización y performance crítica, en la cual va la necesidad de una currícula alternativa que, nos conlleve a un nuevo proceso y racionalización del pensar y actuar; pero sin dejar la postura crítica que nos hace transformar nuestra práctica docente dentro de los colectivos y sus fundamentos curriculares en la reorganización de contenidos.”

En cada sesión, se buscaba en Morelia, un ambiente con mucha camaradería, que se partiera de la noción de pensamiento crítico de lo que estaba en el contexto concreto, sobre que decían o como se escribía, sobre los acontecimientos del día, para posteriormente abordar las categorías a discusión del conclave, para al final pasar el conversatorio como una práctica que articulaba-nocionaba-transformaba las propias categorías.

En Lázaro Cárdenas, el grupo compuesto por 28 integrantes, 12 asesores de la normal, que en las discusiones nutrían las propias categorías, además de 16 docentes de los niveles de educación básica de Lázaro Cárdenas, estaban a la altura de las discusiones, ponían el dedo en la llaga, y esto construía un bricolaje interesante, ya que era un ir y venir entre la formación desde la mirada del nivel superior educativo, con la acción propia de las docentes de educación básica.

Ejemplo de ello es la categoría de pensamiento crítico que desde la mirada de educación superior, para Arroyo (2012), testimonial n°2 de esta tesis, se nociona así:

“El pensamiento crítico es aquel que considera la reflexión y el análisis, tanto de los hechos como del sujeto interviniente; parte de analizar quien soy y por qué soy, para pasar al análisis del contexto y las circunstancias, conjuntando los conocimientos cotidianos o de sentido común y el pensamiento racional, a través del método dialéctico que implica partir de lo concreto a lo abstracto y nuevamente a lo

concreto, en una praxis que supera el idealismo y el materialismo... requiere de observar dentro del sujeto, el contexto y las circunstancias desde su historia, experimentar en una constante búsqueda del buen vivir en el entorno sociocultural; reconocer que existen dimensiones en su constitución, lo que lo hace complejo por su interrelación de diferentes aspectos filosóficos, psicológicos, epistemológicos, ontológicos, políticos, económicos, culturales y educativos, a la vez, se requiere de una constante interpretación de los sujetos sociales”

En esta misma categoría, para un docente de educación secundaria, el pensamiento crítico, Cruz (2012), testimonial n°3 de esta tesis, se significa de la siguiente manera:

“Es la capacidad del ser humano para aspirar a niveles cada vez más complejos en el pensar, analizar y reflexionar la realidad, de manera que se trascienda y se atreva a transformarla en bien personal y colectiva. Algunas de las características del pensamiento crítico para transformar la realidad, es que a ésta la debe considerar como compleja, como una totalidad, la debe considerar como parte de la historia, recurriendo a sus orígenes, a su evolución y a sus mejores posibilidades de transformación, para lo cual debe estudiarse tanto en forma teórica como en forma práctica.”

De este nivel, con estas miradas era como se articulaba la propuesta de discusión dentro del diplomado que logró desarrollar distintas manera, pero que convergían en el ángulo de lectura crítica propiciado por el propio diplomado

Finalmente, en la construcción de una currícula distinta fue algo complejo desarrollarlo, como estaba previsto en la planeación del propio diplomado, al final de esta tesis, en el apéndice, están desarrollados dos módulos del diplomado de manera completa, no se pudo abordar de manera muy profunda esta parte del diplomado, lo que se logró fue realizar punteos para el abordaje de los temas en su accionar diario, como lo plantea Zarate (2012), testimonial n°4 de esta tesis:

1. Iniciar y desarrollar en los estudiantes un proceso de planteamiento de preguntas (método de indagación).
2. Enseñar una metodología de investigación en la que los estudiantes busquen información, seleccionen información útil y relevante, para responder a las preguntas que han planteado, y utilizan la estructura desarrollada en el área (por ejemplo el concepto de ciclo vital) y lo apliquen a nuevos conceptos del saber.
3. Ayudar a los estudiantes a desarrollar la capacidad de utilizar diversas fuentes de primera mano como datos, a partir de los cuales pueden desarrollar hipótesis y extraer conclusiones.
4. Establecer discusiones en clase, en la que los alumnos aprendan tanto a escuchar a los demás, como a exponer sus propios puntos de vista.
5. Legitimar la búsqueda, es decir, apoyar y aprobar discusiones abiertas en las que no son halladas respuestas definitivas a multitud de cuestiones.
6. Animar a los estudiantes a reflexionar respecto a sus propias experiencias.
7. Otorgar un nuevo papel al docente para que se convierta en un recurso, más que en una autoridad.

8. Considerar el aspecto afectivo (como satisfacción por la tarea realizada), el aspecto axiológico (como el haber podido compartir información bibliográfica y la perseverancia y disciplina demostradas), y actitudinal (como cooperación y compañerismo).
9. Realizar propuestas y alternativas de solución para afrontar el problema materia de investigación.
10. Elaborar conclusiones.
11. Elaborar un informe sobre el tema investigado.

Las formas de construcción fueron diversas ya que existieron diferentes maneras de procesar-construir-innovar alternativas, como lo plantea Fajardo (2012), testimonial n°5, en este tipo de punteo:

INDICADOR	ESCUELA CRITICA
Antecedentes históricos	Movimiento estudiantil, Francia y México (1968) Surgimiento en Frankfort, Alemania
Referentes teóricas	El psicoanálisis, la psicogenética, el existencialismo, el neomarxismo, la pedagogía institucional
Sociedad	Grupo heterogéneo. Contradicciones-conflictos Lucha de clases Transformación total y estructural
Ciencia	Construcción permanente. Combatir los mitos y el empirismo Complemento de la ideología
Educación	Sustitución del sistema burocrático. Autogestión
Escuela	Centro de contradicciones psicológicas, económicas, políticas y sociales
Aprendizaje	Síntesis del sistema burocrático, autogestión
Función del profesor	Coordinador, facilitador, conservador, asesor y orientador
Instrumentación	Actividad circunstancia por factores institucionales y sociales (flexible)
Organización curricular	Módulos, Interrelación de ciencias. Investigación y servicio
Programas	Proceso progresivo de acercamiento a la verdad Vinculación de la teoría-práctica Escuela y comunidad Interdisciplinarietàad
Contenidos	Propuestas básicas. Objetivos terminales, indicativa, flexible, dinámico. Elaboración conjunta docente-grupo
Procedimientos didácticos	Investigación permanente, análisis, síntesis, discusión, reflexión, experiencias promotoras de la participación
Evaluación	Revisión del proceso y productos
Técnicas	Experimental Observación Investigación

Tabla 2: La escuela pedagógica que explica la práctica educativa.

Como balance final se realizó un conversatorio el 29 de abril de 2012, en la ciudad de Lázaro Cárdenas en la escuela primaria Justo Sierra, donde estuvo entre otras personalidades el Secretario General de la Sección XVIII del SNTE-CNTE Profr. Jorge Cázares Torres, el coordinador de la EFP de la Sección XVIII Profr. Lev Barriga, entre otros, en este conversatorio se planteó la aportación de tres participantes, en las rondas del mismo, que versaron sobre pensamiento crítico, dialéctica, educación popular, pedagogía crítica y formación crítica, se profundizaron las categorías y se pusieron a debate de los que acudieron de manera masiva al evento, que cabe destacar que no solo estuvieron los actores participantes del mismo sino además muchos docentes que pudieron escuchar las conclusiones desde el pensamiento crítico-categorial que los educadores del panel pusieron en la balanza, al final el secretario general de la Sección XVIII, Cázares Torres felicitó el nivel de discusión y propuesta que se desarrolló en el diplomado.

El balance es positivo, tuvo sus aristas como todo, pero se avanzó en concretar la nueva mirada del universo articulada con las cosmovisiones comunitarias de los grupos colaborativos del diplomado, para accionar-formar-performar-transformar el estado de las cosas en el ámbito educativo desde la visión crítica y de liberación cultural, lo cual se manifiesta en el sexto momento de investigación la teorización como la nueva teoría, surgida a partir de los insumos potenciados, los debates, los testimoniales y las categorías que se transformaron-recrearon en esta ruta crítica mediado por este trayecto formativo.

La búsqueda de otros mundos posibles fue compartido por los participantes del diplomado, el encuentro de otras miradas y visiones logró la concreción de innovaciones y transformaciones educativas, la denuncia de que el estado de las cosas está llevando al precipicio a la formación, se cambió por el anuncio, en el hacer, de otras articulaciones distintas desde el pensamiento crítico, la pedagogía crítica y la educación popular.



Foto 1: Conversatorio final del Diplomado en Lázaro Cárdenas.

SEXTO MOMENTO: TEORIZACIÓN.

*Escogí la sombra de este árbol para
Reposar de lo mucho que haré,
Mientras te espero.
Quién espera en la pura espera
Vive un tiempo de espera vacío.
Por esto, mientras te espero,
Trabajaré los campos y
Conversaré con los hombres.
Sudará mi cuerpo, que el sol quemará;
Mis manos se llenarán de callos;
Mis pies aprenderán el misterio de los caminos;
Mis oídos oirán más;
Mis ojos verán lo que antes no vieron;
Mientras te espero.
No te esperaré en la pura espera
Porque mi tiempo de espera es un
Tiempo de quehacer.
PAULO FREIRE.*

6.1 Teorización como proceso desde donde entretrejer los hallazgos,

La teorización, es hacer nacer, desde el proceso gestante de la investigación intervención, la nueva teoría, la nueva forma de abordar la intemperie, la nueva forma de crear-recrear el mundo, la articulación de la mirada del universo con las cosmovisiones comunitarias, la articulación entretrejida de lo macro espacial con lo micro espacial, el desdoblaje de las categorías en construcción-reconstrucción desde donde se desenvuelve el ángulo, nuevo, de lectura crítica del mundo.

La teorización, también es la reflexivilización, es decir el ir y venir, de manera implosiva y explosiva desde el espacio gestante investigativo-interventivo, es la categorización integral-circuncéntrica-omnilateral de manera total-global-glocal de la dialéctica como proceso praxiológico de disrupción y emergencia, creando-destruyendo fronteras indómitas, dibujando- recreando-repensando el mundo desde los otros mundos posibles y gestantes.

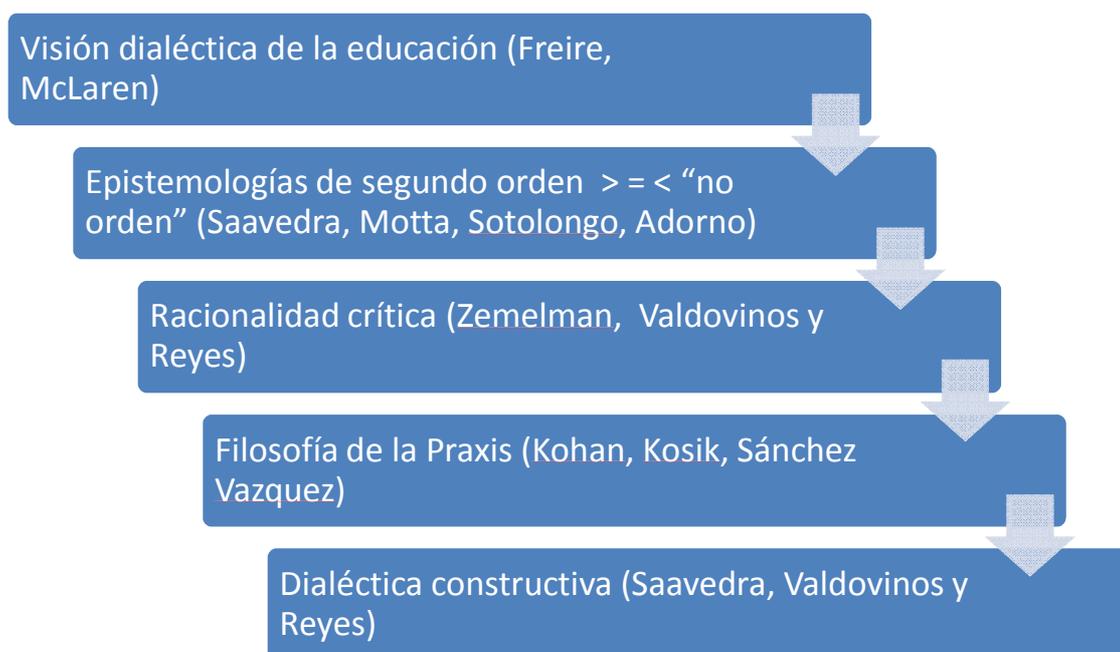
La teorización se ve como el proceso desde donde entrelazan-entretajan-articulan-gestán los hallazgos de la propia investigación-intervención, el espacio del no espacio, como proceso de apertura y cierre de una nueva mirada, que se mira desde la otredad y la complejidad, o los sistemas complejos, como una dialéctica continua-discontinua, que en su propio proceso hace nacer la nueva teoría, para construir referentes-asideros desde donde mirar-crear los otros mundos posibles, desde donde entretajar el ser-sujeto en la criticidad-posibilidad-emancipación para la acción-formación-preformación-transformación.

Para Saavedra (2011:3b), el momento de teorización atiende a una articulación totalizadora como recurso clave para la construcción de objetos de conocimiento y, de esta manera, la subordinación del proceso teórico, como proceso teoría-mirada ética del ser-sujeto, a la exigencia de objetivación, en el propósito de controlar socialmente un proceso teórico, sustentado no en la prueba sino en la pertinencia necesaria de la teoría con relación a la construcción de los objetos de conocimiento. De este modo la realidad no se media con teorías, sino con modos de organizar la realidad, los cuales surgen de los proyectos políticos que se proponen los sujetos sociales.

En ese sentido Saavedra (2011:4b) plantea que el momento de teorización, pasa por pensar, saber, querer, hacer el conocimiento del conocimiento que se está gestando en la investigación, pasa por darle sentido histórico a las visiones utópicas y los proyectos políticos, por último es la mediación desde donde se construye la crítica para usar la teoría y se construye teoría para usar la crítica.

6.2 Categorías articuladas desde la dialéctica como totalidad praxiológica,

La formación docente desde el pensamiento crítico y la educación popular: elementos para el debate y la acción.



Esquema 5: Categorías: Filosofía y epistemología,



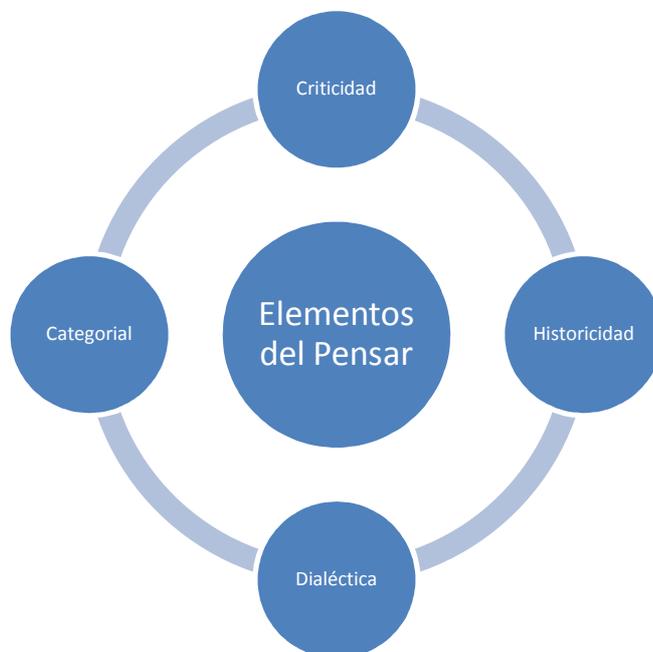
Esquema 6: Relación gnoseológica-cognoscitiva,



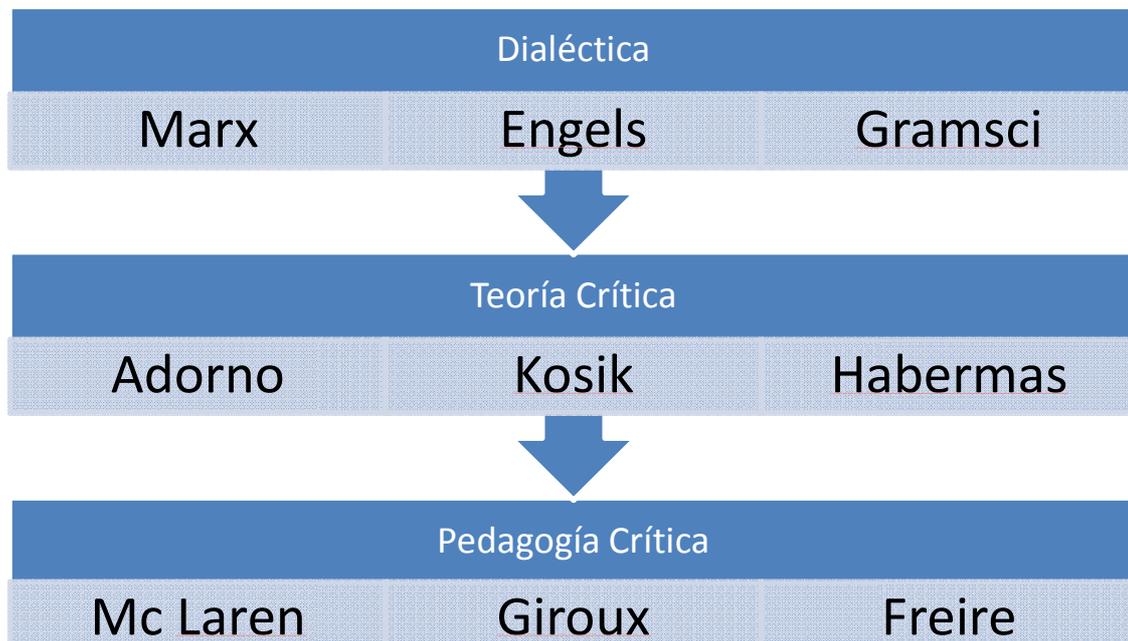
Esquema 7: La problematización empírica desde la mirada del universo y las cosmovisiones comunitarias,



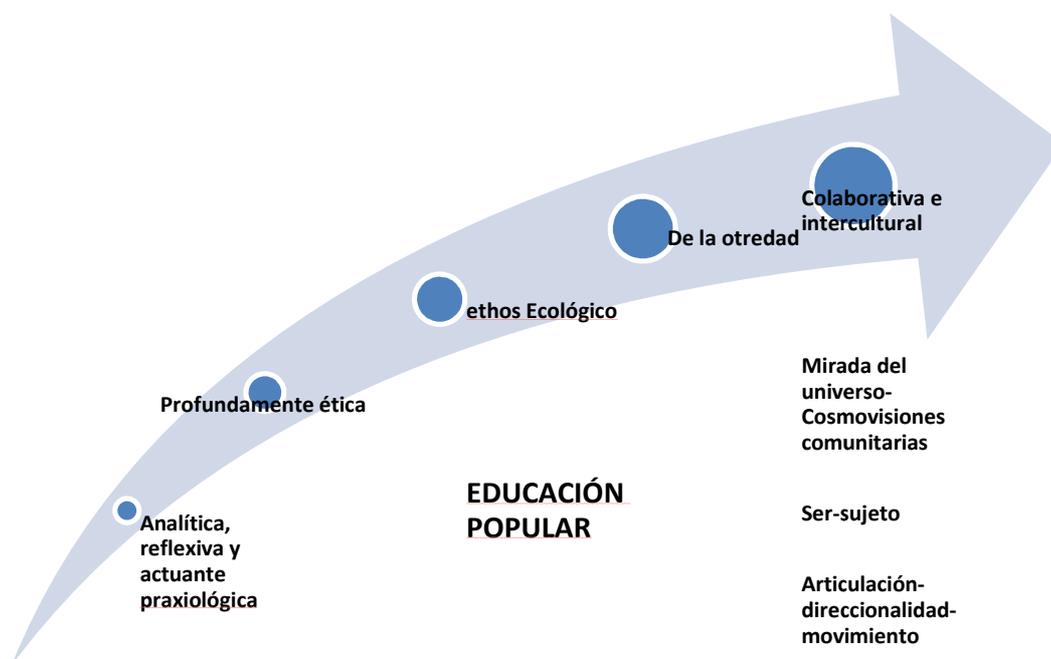
Esquema 8: Formas del pensamiento,



Esquema 9: Elementos del pensamiento crítico,



Esquema 10: Ruta teórica de la pedagogía crítica



Esquema 11: La educación popular



Esquema 12: Entretejiendo categorías de la formación-performación,

Categorías	Noción
Las epistemologías de segundo orden, <no orden>.	Son el pensar del pensar, el conocimiento del conocimiento, saberes gnoseológicos que rompen con la ciencia y la visión paradigmática, creando la nueva ciencia y la nueva forma de pensar el mundo, pero además, son la negación, el no orden como dialéctica negativa como un alejamiento-acercamiento de manera crítica de la propia nueva ciencia y del propio pensar del mundo. Es por esto que el conocimiento se convierte, se reflexibiliza, en actividad-acción-praxis y producto-producente como cierre y apertura a la alternativa del OTRO mundo posible.
La filosofía de la praxis.	Es la forma de visionar-pensar-imaginar desde la posición dialéctica y la lectura crítica del mundo, que ama el saber y la esperanza, es el devenir del pensar como proceso de teoría-práctica-teoría desde la triangulación y el tercero incluido-excluido. Es la actividad humana transformadora en la unidad de la reflexión teórica y la práctica política radical desde la totalidad.
La dialéctica.	Es la ciencia categorial praxiológica de la totalidad, es el ángulo crítico de lectura en y para el mundo, como la articulación de realidades potenciables y posibles, que llevan el conocimiento como saber pensar a la acción y la creatividad lúcida y protagónica del hombre en y para el mundo. Estrategia cosmovisionaria-universal revolucionaria de transformación de la realidad.
La utopía-el sueño.	Es la visión de futuro como anticipación de la búsqueda de la posibilidad de lo pensado pensándose, es lo supremamente deseable, es una profunda reflexión para construir escenarios, es un proyecto de vida original y no convencional, es la anticipación a sí mismo, es un proyecto de lucha, en suma es el acto político de transformación del mundo desde su propia posibilidad como la gran aventura de la vida; anticiparla, soñarla y construirla en la mente-pensamiento, en el corazón-potenciación y en la comunidad, para que se convierta en el mundo.
La formación-performación.	Es la acción-formación-performación-

	<p>transformación del estado de las cosas en cuanto a redibujar-repensar-rehacer al ser-sujeto docente-educador desde una posición de vida, de mirada del universo y de cosmovisión comunitaria. Es el moldeo del intelectual orgánico-prácticum reflexivo-profesional-intelectual-transformativo como educador-docente progresista-radical-crítico-dialéctico. La formación es un tránsito, es un devenir por ende es inacabada, pero con historicidad y lectura crítica del mundo, la performación es la representación crítica redimensionada del conocimiento, esta dialéctica se constituye en un mismo proceso, por un lado es proceso como formación, y es producente como performación; es dialéctica formación performación se redefine lo político y lo cultural en términos representativos (performativos) y pedagógicos (formativos).</p>
La mirada del universo.	<p>Es la dialéctica conformación-destrucción de todo lo visible e invisible, del universo-vida como un proceso de apertura y cierre de supervivencia-extinción de especies planetarias y de la propia vida, en esta mirada articulada con las cosmovisiones comunitarias, el ser humano es simple, pero se ha vuelto complejo, ha articulado-transformado su entorno. Es el entorno macro estructural sistémico-espacial.</p>
Las cosmovisiones comunitarias.	<p>El sistema o sistemas para pensar el mundo, pensarse en el mundo y ser en el mundo, del nosotros y de los otros, es decir desde qué mirada se piensa el universo, desde qué mirada se piensa la naturaleza, desde qué ángulo de lectura se ve la vida, cuales y desde donde se observan los sistemas de ser o existir del ser-sujeto-humano-comunitario, cuál es el sentido y el significado de ser-sujeto-humano, además de la epistemología sobre la cosmovisión es conveniente articular esta con el espacio-terrenal y el ámbito de relaciones con el entorno inmediato. Es el entorno-circuncentro micro estructural sistémico-espacial.</p>
El pensamiento crítico.	<p>El pensar es el acto de imaginación-transformación de la realidad y de la utopía, el pensamiento crítico o pensar desde la criticidad es la articulación del pensar teórico y la sabiduría práctica, este pensamiento camina desde dos perspectivas, la mediación y la criticidad, tiene tres circuncentros, el</p>

	<p>objeto que se piensa, la subjetividad que piensa y la voluntad de pensar; al interpretar, comprender y luego transformar el pensamiento crítico toma partido, devela los velos, analiza desde su propio criterio, desde su ángulo de lectura del mundo, desde su mirada del universo. El pensar desde la criticidad es construir realidades desde el espíritu-pensamiento de lucha junto con su condición histórica. El gran reto para los seres-sujetos que desdoblan el pensamiento crítico como la metáfora del ángulo que mira y desdobla la dialéctica del pensamiento pero también la unidad entre lo uno y lo múltiple, teje redes, articula pensamientos, construye espacios de discusión, de asamblea, que definen rumbos políticos desde la visión del metabolismo social y de la dialéctica economía-ecología; y asume la complejidad como un diálogo entre saberes y entre disciplinas desde la transdisciplinariedad necesaria y emergente, es ser-sujeto del pensar desde la criticidad. Está formado-conformado por cuatro elementos: la dialéctica como proceso inacabado y en tránsito; lo categorial como la totalidad del pensar del pensamiento; la historicidad como estar en el mundo desde la posibilidad y la intervención-transformación del estado de las cosas, en el aquí y en el ahora; y la criticidad como el discernir, tomar partido desde el ángulo de lectura de lo humano.</p>
<p>La pedagogía crítica.</p>	<p>Es la visión de transformación radical del hecho educativo, es la posibilidad de transitar hacia un nuevo pensar en y para la escuela, en y para el mundo, es la concreción de la teoría crítica radical desde donde se repiensa y se recrea la emancipación humana; se rompe con el dogma, se vuelve autocrítica por que revisa cada paso-proceso que se da. Asume la posibilidad de transformación de la realidad y del mundo, de las cosmovisiones y las fatalidades. La pedagogía crítica cura, repara, transforma el mundo, es a la vez el sentido de direccionalidad ética-política-social-cultural de los sujetos educativos desde la esperanza. Busca hacer extraño lo familiar y familiar lo extraño, busca la comodidad de la incomodidad y la incomodidad de la comodidad, junto los grandes meta relatos del mundo con las pequeñas historias de los sujetos educativos. Es en suma la denuncia de la injusticia y</p>

	el anuncio del sueño como proyecto de vida, como proyecto radical de transformación de vida y de mundo.
La educación popular.	Es la posibilidad de tránsito entre la resistencia y la construcción, es la movilidad de los educadores que al transformar transformándose potencian procesos alternativos educativos, es una visión de ruptura-disrupción y emergencia desde la movilidad social, es la formación-representación colectiva de interacción social y la subjetividad humana. Tiene sus raíces en lo popular como resistencia, fuerza, poder y producción de riqueza social y comunal. Tiene sus raíces en lo endógeno como lo que se genera desde adentro, desde abajo y desde la izquierda como el espacio físico corpóreo del corazón-sentimiento-pensamiento. Es un destino colectivo, con referente político-histórico-social en el ser-siendo en el mundo de lo humano. Es el reto es la articulación del pensamiento crítico, la pedagogía crítica con la educación popular, como la educación para la resistencia, para la liberación, para la emancipación.
El bricolaje-performance educativo	El bricolaje como conocimiento en tránsito a la par del performance como la puesta en escena del conocimiento, se constituyen de manera híbrida-articulada-entrelazada-entretrejida en la performance, como el conocimiento desde el transitar y la representación desde el ángulo de lectura crítica del mismo. El bricolaje es el abordaje de la educación desde múltiples formas y lógicas múltiples, entiende al conocimiento como provisional y en proceso, es le flanuse como la universalidad-singularidad del conocimiento, es decir la reproducción del todo en la uno y del uno en el todo. El performance es la imaginación, el deseo y la creatividad representado en cualquier parte, en cualquier mundo, la creación en la realidad de los otros mundos posibles no como evasión sino como intervención, en y para el mundo, desde la mirada y representación crítica de lo humano.
El ser-sujeto.	El sujeto es porque está siendo, es ser porqué es participe-cómplice de su propia singularidad y de su propio pensar, es ser-sujeto porque está siendo historia-posibilidad-liberación-transformación-acción-emancipación; este ser-sujeto es práctico,

	<p>epistémico e histórico; el hombre-mujer puede y debe transformar su realidad, pero junto con los otros, agregando entonces la categoría de sujeto social. Es la gestación y el arribo del ser-sujeto bio-psico-social, histórico y ecológico, a la vez <i>pensante, hacedor, demente, lúcido</i>, es decir <i>computo</i>, que es la capacidad de autoreflexión ausente/presente como un circuito reflexivo actuante que es él que es y está siendo sujeto educador, sujeto que computa/opera sobre la realidad.</p>
<p>El ethos ecológico</p>	<p>El ethos ecológico es la personalidad que se gesta desde la ruptura con la evasión y la sola emergencia; el ethos-personalidad ecológico es el conjunto de comportamientos o formas de vida que ponen por enfrente el rescate y la conservación de la vida, entiendo al planeta tierra como ser vivo en el que el hombre transita, es además la construcción de un nuevo contrato social a partir del bien común, del buen vivir y la democracia de la tierra como la reproducción y conservación de la relación-articulación entre seres humanos-naturaleza-cosmos. Es la concreción de las ecologías de los saberes y las epistemologías del sur.</p>

Tabla 3: Entretejiendo categorías de la formación-perfomación,

6.3 A modo de apertura y cierre.

En este espacio tetradimensional-circuncéntrico-amorfo, que es la vida-realidad se piensa, se tiene que pensar desde la criticidad, en la visión de futuro-utopía-sueño, como la búsqueda de la posibilidad de construcción-resistencia de otras historias, de otras fuentes de vida, esta indagación articulada entre el pensar-hacer y hacer-pensar, rediseña-redibuja-recrea al ser-sujeto no como un dispositivo, sino como un proceso inacabado, como una intervención-presencia-actuante de transformación radical del mundo singular, del mundo de la otredad.

Este espacio de locura-lucidez, de miedo-temple, es un espacio de apertura y cierre, es el ángulo desde donde se nociona la posibilidad-críticidad-historicidad del hombre como humano, de la mujer como humana, la gran locura-lucidez quijotesca de tornear al mundo, de nunca dejar de ser asombro-intemperie, de ser sujeto que es colectivo-cosmovisionario-colaborativo-comunal, es el gran sueño de la liberación-emancipación desde la propia acción-formación-performación-transformación de la educación.

Apertura y cierre de otros escenarios-performance-bricolajes en ciernes, en imaginación, en creatividad, en lateralidad, en horizontalidad, en onmilateralidad, en caminos que se hacen al andar, en ángulos de lectura desde el nosotros, desde los otros, este proceso se nota-denota inacabado, en permanente gestación-construcción es la frontera indómita, en torno a la construcción y defensa del pensar para pensarse desde el propio pensamiento reflexibilizado, que no se deja atrapar, por qué esta en movimiento, es la denuncia y el anuncio de otro proceso por venir, a partir la mirada del universo articulada con las cosmovisiones comunitarias, desde la racionalidad crítica-lúcida y la dialéctica constructiva, desde las epistemologías emergentes y disruptivas de segundo orden-no orden, entretejiendo pensamiento crítico, pedagogía crítica y educación popular, desde abajo, adentro y a la izquierda, partiendo del corazón-sentimiento-personalidad-pensamiento, esta apertura y cierre nos invita a seguir siendo dionisiacos, seguir siendo humanidad que salva a su humanidad y a la humanidad de sus propios abismos y de su propia involución-destrucción. Como el principio otra vez el fin, otra vez la aventura de tirarse al vacío desde la posibilidad de vivir viviendo-recreando-rehaciendo humanidad y otros mundos posibles...

REFERENTES PARA LA CONSTRUCCIÓN DE LA TESIS.

Referentes bibliográficos:

- BROCCOLI, Ángelo. (1984). *Antonio Gramsci y la educación como hegemonía*. Nueva Imagen. México.
- CABRERA, Onavis. (2008). *El perfil del educador popular*. CREFAL Biblioteca Digital. Michoacán, México.
- DE LA TORRE, Saturnino. (2006). *Transdisciplinarietà y ecoformación, una nueva mirada sobre la educación*. Universitas. Barcelona, España.
- DE MARZO, Guiseppe. (2010). *Buen vivir: para una democracia de la tierra*. Plural. La Paz, Bolivia.
- DÍAZ Barriga, Ángel. (2006). *El enfoque de competencias en la educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio?* Alternativa, Sección XVIII Michoacán. México.
- DÍAZ Elena y López Delia. (1989). *Ernesto Che aspectos de pensamiento ético. En: Pensar al Che, Tomo II Los retos de la transición socialista*. Editorial José Martí. CEA: La Habana, Cuba.
- DUHALDE, Miguel Ángel. (2008). *Pedagogía crítica y formación docente*. CLACSO, Buenos Aires, Argentina.
- ECHEVERRÍA, Bolívar. (2009). *Una mirada crítica sobre la modernidad*. Norteamérica. México D.F. México.
- ECHEVERRÍA, Bolívar. (2010). *Quince tesis sobre modernidad y capitalismo*. Deslinde no. 6 Sección XVIII SNTE-CNTE, Michoacán. México.
- FOUCAULT, Michel. (1977). *Historia de la Sexualidad, la voluntad de saber*. Siglo XXI. Madrid. España.
- FOUCAULT, Michel. (2004). *Las palabras y las cosas*. Siglo XXI. México.
- FREIRE, Pablo. (1997-A). *Pedagogía de la autonomía*. Siglo XXI. México.
- FREIRE, Pablo. (1997-B). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI. México.
- FREIRE, Pablo. (2001). *Pedagogía de la autonomía*. Morata. México.
- GALLARDO, Helio. (2009). *Conceptualización de lo popular*. En Política Popular en América Latina. México.
- GANTIVA Silva, Jorge. (2008). *Un ensayo sobre Gramsci, el sentido de la filosofía y la política y la tarea de pensar*. CI Miranda, Caracas. Venezuela.
- GIROUX, Henry. (1990). *Los profesores cómo intelectuales, hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Paidós, Buenos Aires. Argentina.

- GIROUX, Henry. (2004). *Teoría y resistencia en educación, una pedagogía para lo oposición*. Siglo XXI, UNAM, México. México.
- GONCZI, Andrew. (2007). *Enfoques de la educación basada en competencias: La experiencia Australiana*. La academia. España
- GÓMEZ Cumpa, José (2004). *Neurociencia cognitiva y educación*. Lambayeque, Perú.
- GOMÉZ Sollano y Zemelman Hugo. (2006). *La labor del maestro: formar y formarse*. Páx México. México.
- GOMÉZ Sollano, Marcela coord. (2009). *Saberes productivos y educación: contribuciones al debate*. UNAM. México.
- GUEVARA, Ernesto Che. (1997). *Obras completas*. Pueblo. La Habana, Cuba.
- GUZMÁN Ramos, Ramón. (2008). *La escuela en la historia de la Pedagogía*. Antología del Curso Taller de Desarrollo Comunitario, Sección XVIII del SNTE-CNTE Michoacán. México.
- INBERNÓN, F. (2008). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado: hacia una nueva cultura profesional*. Octava edición. Graó. Barcelona, España.
- IGLESIAS, Severo. (2006). *Dialéctica del pensamiento*. IMCED, UPN Zamora, Michoacán, México.
- IVIANOVICH, Martha Lilia. (2008). *El diagnóstico integrador - participativo – proyectivo: Un salto a la transformación de la Educación*. SINAFUM. Venezuela.
- KOHAN, Néstor. (2006). *Diccionario básico de categorías marxistas*. Rebelión. Argentina.
- MARDONES J. M. y URSUA N. (1982). *Filosofía de las ciencias humanas y sociales*. Fontamara. Madrid, España.
- MCLAREN, Peter. (1998). *Multiculturalismo revolucionario. Pedagogías de disensión para el nuevo milenio*. Siglo XXI, México.
- MCLAREN, Peter. (2003). *La vida en las escuelas, una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. Siglo XXI. México.
- MCLAREN, Peter y Kincheloe L. (2010). *Pedagogía crítica: de qué hablamos, dónde estamos*. Siglo XXII. México.
- MERTENS, L. (2002). *Formación, productividad y competencia laboral en las organizaciones: conceptos, metodologías y experiencias*. Montevideo, Uruguay.
- MESSINA, Graciela. (2011). *La educación por competencias: ejercicio de desnaturalización*. UPN Guanajuato. México
- MORIN, Edgar. (1993). *Introducción al pensamiento complejo*. México UNESCO. México
- MORIN, Edgar. (2000). *Los siete saberes para una educación del futuro*. México UNESCO. México.
- NAVAL, Concepción. (2008). *Sobre la noción de formación*. Universidad de Navarra, España.

- NUÑEZ, Carlos. (2002). *La planeación estratégica*. Cátedra Paulo Freire. ITESO. México.
- PERRENUOD, Philippe. (1999-A). *Construir competencias en la escuela*. Dolmen ediciones. Santiago, Chile.
- PERRENUOD, Philippe. (1999-B). *La formación de docentes en el siglo XXI*. Dolmen ediciones. Santiago, Chile.
- RAZO Horta, Carlos. (2012). *Sentido y significado de proyecto*. En antología Doctorado en Pensamiento Crítico y Educación Popular, Instituto Mc Laren de Pedagogía Crítica, México.
- ROJAS Almonacid, Jane. (2011). *Pedagogía crítica y formación docente*. Bogotá. Colombia.
- ROJAS Crotte, Ignacio. (1999). *Theodor W. Adorno y la escuela de Frankfurt*. Convergencia, UAEMEX. México.
- ROJAS Moreno, Ileana. (1998). *La educación basada en normas de competencia (EBNC) como nuevo modelo de formación profesional en México*, En Antología MEB, La mediación pedagógica y estrategias didácticas para la educación básica. UPN 162 Zamora, México.
- ROMERO, Claudia y Domínguez Lucila. (1999). *Ecoternura*. Lúdica. Santa Fe de Bogotá, Colombia.
- SAAVEDRA Regalado, Manuel. (2001). *Elaboración de tesis profesionales*. Pax México. México.
- SAAVEDRA Regalado, Manuel. (2009). *Complejidad y transdisciplina: utopía posible de la formación docente*. ENSM, Michoacán, México.
- SAAVEDRA Regalado, Manuel. (2010). *Dialéctica y teorización, capítulos para construir investigación desde la dialéctica constructiva*. ENSM, Michoacán, México.
- SÁNCHEZ Carreño, José. (2011). *Hacia un currículo transdisciplinario: una mirada desde el pensamiento complejo*. Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales, núm. 17, enero-diciembre, 2011, pp. 143-164, Universidad de los Andes, Mérida, Venezuela.
- SECCIÓN XVIII, SNTE-CNTE. (1995). *Proyecto Político Sindical*. Sección XVIII, Michoacán. México.
- SECCIÓN XVIII, SNTE-CNTE. (2002). *Proyecto Democrático de Educación y Cultura: Propuesta educativa*. Sección XVIII, Michoacán. México.
- SCHÖN, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Paidós. Barcelona, España.
- SOTOLONGO Codina, Pedro Luis. (2006). *La revolución contemporánea del saber y la complejidad social: hacia unas ciencias sociales de nuevo tipo*. Buenos Aires, CLACSO. Argentina.
- TOBON, Sergio. (2007-A). *El enfoque complejo de las competencias y el diseño curricular por ciclos propedéuticos*. Acción pedagógica. Madrid, España.

- TOBÓN, Sergio. (2007-B). *Formación basada en competencias*. Textos universitarios. Bogotá, Colombia.
- UNESCO. (2000). *Educación para todos: cumplir nuestros compromisos comunes*. UNESCO. México.
- UNESCO. (2008). *Hacia las sociedades del conocimiento*. UNESCO. París.
- VALLES Caraballo, Christian. (2008). *Desarrollo endógena para crecer desde adentro*. Antología del Curso Taller de Desarrollo Comunitario, Sección XVIII del SNTE-CNTE Michoacán. México.
- VALDOVINOS J. y Reyes R. (2004). *La formación intercultural docente: un acercamiento*. UPN Unidad 163. Uruapan, México.
- VALDOVINOS J. y Reyes R. (2009). *La autobiografía razonada motor de la formación docente*. UPN Unidad 163. Uruapan, México.
- WEBER, Max. (1978). *Teoría de la organización económica y social*. Oxford University Press. New York, Estados Unidos.
- ZEMELMAN, Hugo. (1992). *Los horizontes de la razón: II historia y necesidad de utopía*. Anthropos. COLMEX. México.
- ZEMELMAN, Hugo. (1996). *Problemas antropológicos y utópicos del conocimiento*. Anthropos. COLMEX. México.
- ZEMELMAN, Hugo. (2002). *Necesidad de conciencia: un modo de construir conocimiento*. Anthropos. COLMEX. México.

Referentes electrónicos:

- DUHALDE, Miguel Ángel. (2008). *Pedagogía crítica y formación docente*. CLACSO, Buenos Aires. En <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/campus/freire/20Duhald.pdf>
- GONZÁLEZ Casanova, Pablo. (2011). *Los peligros del mundo y las ciencias prohibidas*. La Jornada, México. En <http://www.jornada.unam.mx/2011/11/14/opinion/043a1soc>
- MESSINA Graciela. (1999). *Investigación en o investigación acerca de la formación docente: un estado del arte en los noventa*. En Revista Iberoamericana de Educación. Número 19. Enero - Abril 1999. OEI Biblioteca Digital.
- MORIN, Edgar. (1995). *La relación antopo-bio-cósmica*. CNRS, Francia en http://www.ogr.es/%7Eepwllac/G11_01Edgar_Morin.html
- OLMOS de Montañez, Oly. (2008). *La pedagogía crítica y la interdisciplinariedad en la formación docente*. UPEL, Caracas. En <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/410/41011135008.pdf>
- PALAZÓN Mayoral, María Rosa. (2004). *La filosofía de la praxis por Adolfo Sánchez Vázquez*. En <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/campus/marxis/P2C5Mayoral.pdf>

TRUEBA, Ignacio. (2001). *El método Pert*. <http://ocw.upm.es/proyectos-de-ingenieria/proyectos-de-desarrollo-rural-i/Materiales-de-cada-tema/Planificacion-de-proyectos.-Metodo-PERT.pdf>
http://portalweb.ucatolica.edu.co/easyWeb2/files/1_64_el-estado-del-arte.pdf
http://hum.unne.edu.ar/revistas/educa/archivos/pub_1/alonso_rev1.pdf
<http://preu-educacionpopular.blogspot.com/>
<http://www.monografias.com/trabajos82/corrientes-pedagogicas-contemporaneas/corrientes-pedagogicas-contemporaneas2.shtml>

Referentes en la apertura de los momentos de la investigación-intervención:

- 1) NERUDA, Pablo. *Explico algunas cosas*. En: El cuaderno verde del Che. Poemario (2007).
- 2) LEÓN, Felipe. *La gran aventura*. En: El cuaderno verde del Che. Poemario (2007).
- 3) NERUDA, Pablo. *No hay olvido (sonata)*. En: El cuaderno verde del Che. Poemario (2007).
- 4) ALFONSO, Gerardo. *Son los sueños todavía*. En: El recuento. Disco (2000).
- 5) RODRÍGUEZ, Silvio. *América te hablo de Ernesto*. En: In memoriam Che; Disco. (1971).
- 6) FREIRE, Pablo. *Canción obvia*. En: Pedagogía de la indignación. Libro (2001).

APÉNDICE.

Estrategia curricular de dos módulos del Diplomado desde la transdisciplinariedad,

MÓDULO TRANSVERSAL: LA FORMACIÓN PERFORMACIÓN.

En este módulo transversal se nociona la hiperdisciplina de la propuesta de formación-performación como una actividad transversal, que trata de describir la homogeneidad de la actividad teórica de diferentes formas de hacer investigación de la acción educativa; esta mirada transversal dialogante con la diversidad por, entre, a través de y más allá de los contenidos del Diplomado; no se limita en reconocer interacciones y reciprocidades sino que encuentra hipervínculos en un “sistema total” como lo plantea Saavedra (2009:179), sin fronteras estables entre las metodologías investigativas y testimoniales para romper con las visiones limitadas para buscar trascender y poner a discusión la forma de accionar en la docencia y la propia forma de investigarse investigando.

En este proceso, de producto productivo, se pone énfasis en la categoría de la formación como proceso de desarrollo del pensamiento crítico y la performación, como la representación crítica de escenarios dentro del proceso de enseñanza aprendizaje.

Este módulo transversal va a tener varios compromisos de desarrollo de insumos potenciables que lograrán al final construir una propuesta desde la dialéctica-complejidad constructiva y la racionalidad crítica de escenarios de desarrollo en el aula desde una propuesta alternativa.

Este módulo transitará desde el principio del diplomado hasta el final, se irá trabajando a la par de los compromisos de cada uno de los módulos restantes, pero su modalidad será en línea, es decir el tutor responsable a nivel estado irá trabajando los compromisos junto con el diplomante-estudiante de acuerdo las necesidades del nivel, modalidad o proceso de trabajo en el que se encuentre, y a la vez estará el tutor en línea en contacto con los asesores presenciales para llevar de la mano todo el proceso de manera articulada.

La primera parte trata de la visión de futuro y perspectiva innovadora de la formación-performación desde el pensamiento crítico y la educación popular como se construye la

potenciación para el desarrollo de escenarios transversales e innovadores en la práctica docente.

Como siguiente apartado, explicita el porqué de la dialéctica formación como producto y la performance como productora de sentidos diferentes y radicalmente opuestos, a las imposiciones del enfoque por competencias, por ende se presenta como desde la teoría radical crítica se vuelve una necesidad asumir y entender esta movilización, articulación y direccionalidad de la dialéctica formación performance.

En ese sentido, se plantea la autoformación como un espacio de permanencia y pertinencia en función de las propias necesidades del contexto, es decir en la complejidad de vida que ahora se tiene es necesario estar al tiempo, y estar al espacio, de los cambios y desarrollos que tiene este ser cósmico-bio-pisico-social que es la escuela y la educación, para en ese mismo sentido avanzar en el proceso de colaboración con y desde el otro como parte interactuante-integrante del proceso propio de formación.

En un siguiente momento, de este proceso transversal, se trabaja la autobiografía como motor de la transformación del docente en y para la acción, es decir desde la testimonialidad propia se construye la alternativa de manera interactuante con la teoría dialéctica del pensamiento crítico y la realidad cotidiana de vida en la escuela.

Por último, se plantea que en el proceso modular se desarrolle un primer acercamiento investigativo de la propia práctica docente, es poner en el balance las propuestas epistemológicas de segundo orden como son la etnografía, la investigación acción y la dialéctica constructiva para dar herramientas conceptuales metodológicas que ayuden a realizar un primer acercamiento investigativo de su práctica docente desde la dialéctica compleja formación-performance.

PROPOSITOS COMO POTENCIALIDADES A DESARROLLAR:

- Que el docente reflexione y asuma como tema central educativo la formación performance desde el pensamiento crítico y la educación popular endógena.
- Que el educador logre generar desde la formación un proceso pedagógico inacabado que se asume desde la historicidad del sujeto y en la mediación del mismo con el mundo,

además de la performación como la representación crítica del mundo donde se presenta y a la vez se representa, es decir se es producto pero también producente.

- Que el pedagogo realice un proceso de autobiografía razonada como motor de su propia transformación docente en y para la acción.
- Que el docente sea capaz de construir un primer acercamiento a un proceso investigativo de su propia práctica docente y desde esta mirada dialogante desarrolle una transformación cualitativa-cuantitativa en su accionar educativo.

TEMATICA:

- i) Visión de futuro y perspectiva innovadora de la formación performación.
- ii) La formación: autoformarse y formarse y la formación y su performance en colectivo.
- iii) Primer acercamiento desde la autobiografía razonada para transformar el accionar en el aula.
- iv) Investigar y formar: desde la investigación acción y la dialéctica constructiva.

PRODUCTO FINAL DEL MÓDULO TRANSVERSAL:

Propuesta escrita y testimonial, en formato de ensayo o proyecto, desde la dialéctica sobre la formación-performación desde el pensamiento crítico y la educación popular endógena.

SESIÓN	ACTIVIDAD	MATERIALES/TIEMPOS	PRODUCTO-PRODUCENTE
Visión de futuro y perspectiva innovadora de la formación performación.	Actividad previa	Contestar el siguiente cuestionario: ¿Qué entiende por formación? ¿Por qué es importante la formación y desde que punto de vista? ¿Qué es la performación o la representación crítica? ¿Qué es el bricolaje? ¿Qué es un escenario educativo? 2 horas.	Enviar por correo electrónico las respuestas del cuestionario
	Actividad procesual	Analizar los textos:	Elabore un ensayo

		<p>SAAVEDRA Regalado, Manuel (2001). <i>Elaboración de tesis profesionales</i>. Pax, México. Páginas 136-140.</p> <p>VALDOVINOS Reyes, César J. (2011). <i>La formación performación docente desde el pensamiento crítico y la educación popular: elementos para el debate y la acción</i>. 7 Curso taller del educador popular. México. Páginas 18-19. 5 horas.</p>	<p>con los siguientes elementos: visión de futuro, perspectiva innovadora, concepto de formación y descripción del mismo. Enviarlo vía electrónica al tutor.</p>
<p>La formación: autoformarse y formarse con la formación y su performance en colectivo.</p>	<p>Actividad procesual</p>	<p>Buscar material escrito o testimonial acerca de las categorías de autoformación y la colaboración.</p> <p>Leer el texto: SAAVEDRA Regalado, Manuel. (2009). <i>Complejidad y transdisciplina: utopía posible de la formación docente</i>. ENSM, Michoacán, México. Páginas 208-218. 3 horas.</p>	<p>Realizar un ensayo considerando las siguientes categorías: autoformación, formación profesional y colaboración. Enviar el documento vía electrónica.</p>
<p>Primer acercamiento desde la autobiografía razonada para transformar el accionar en el aula.</p>	<p>Actividad procesual</p>	<p>Realizar la lectura de: VALDOVINOS J. y Reyes R. (2009). <i>La autobiografía razonada motor de la formación docente</i>. UPN Unidad 163. Uruapan, México. Páginas 162-168. 5 horas.</p>	<p>Con base en la lectura realizar un documento donde se presente su propia experiencia autobiográfica. Enviar vía electrónica.</p>
<p>Investigar y formar: desde la investigación acción y la dialéctica constructiva.</p>	<p>Actividad procesual</p>	<p>Realizar la lectura de acuerdo a la propuesta investigativa a desarrollar: MARTÍNEZ M., Miguel. (2009). <i>La investigación-acción en el aula</i>. USB. Caracas, Venezuela. PPT.</p> <p>Valdovinos R., César. (2010). <i>Proceso de construcción desde la racionalidad crítica-lúcida y la dialéctica constructiva de la propuesta investigativa de la</i></p>	<p>De acuerdo a la propuesta de investigación que cada quién asuma realizar un esquema de despliegue de la investigación con su metodología en PPT, Enviar vía electrónica y participar en el foro de acuerdo a su modelo investigativo</p>

		<i>formación del educador popular en Michoacán.</i> MEB UPN Zamora. México. 5 horas.	en la página de Facebook del Diplomado.
	Actividad de cierre modular		Presentar un primer acercamiento investigativo en base a la propuesta metodológica de investigación que se asumió articulando con la formación performación de acuerdo a su contexto. Enviar vía electrónica y subirlo a la página de Fecebook del Diplomado. Este es uno de los dos productos producentes finales del Diplomado.

Tabla 3: carta descriptiva de actividades del módulo transversal.

MÓDULO 1: LA RACIONALIDAD CRÍTICA Y LA DIALÉCTICA CONSTRUCTIVA.

Como primer espacio de apertura del diplomado es importante partir desde una visión de mundo y una posición crítica ante él, nocionando la realidad desde la complejidad-dialéctica, esto es necesario para poder romper con la continuidad de imposición de reformas y cambios en la educación, a partir de políticas públicas que más que obedecer a las necesidades de la propia educación, obedecen designios de entidades supranacionales que dictan las políticas educativas con un eminentemente sesgo económico-ecocidista.

Es por esto que en este primer módulo se parte desde la visión de futuro, desde la dialéctica constructiva y la racionalidad crítica, como una posición que parte desde la totalidad, de la complejidad del mundo, orden y caos, y su articulación por encima de la fragmentación del conocimiento.

Esta propuesta investigativa y de construcción que se desarrolla entre, a través de y más allá del propio diplomado, urge en un sentido inmediato-complejo ir más allá del pensamiento parametral en el que solo se trata de investigar la acción, la presente propuesta pretende que en este módulo se inicie por comprender la lectura del texto y del mundo desde el pensamiento categorial, gnoseológico, complejo es decir desde la totalidad, la articulación y el movimiento como forma de pensar el mundo.

Para en un siguiente momento entender desde la criticidad y el uso crítico de la teoría, la necesidad de historicidad y protagonismo del sujeto docente en su tránsito hacia la transformación del pensar ciencia, hacia el pensar ciencia conciencia, para desde ahí comprender el pensamiento crítico-complejo como la oportunidad de cambiar el estado de la cuestión en su propia formación como en su quehacer diario.

En ese sentido de entender la forma de pensar desde la racionalidad de tipo crítico y lúcido, en el tercer momento se construye una propuesta como forma de hacer ciencia desde la filosofía de la praxis y la dialéctica constructiva.

Por último, en este módulo se plantea cómo abordar el desarrollo de habilidades desde el pensamiento crítico y que esto conduzca a la construcción de objetos de conocimiento posible y la noción dialéctica-compleja del mismo, desde esta perspectiva del pensamiento como proceso desde el desarrollo del pensamiento crítico, la criticidad y la historicidad-protagónica.

PROPÓSITOS COMO POTENCIALIDADES A DESARROLLAR:

- Que el docente pueda tener-pensar el mundo y la educación desde una visión del mundo desde el pensamiento-racionalidad crítica.
- Que el educador comprenda el pensar desde el hacer ciencia-conciencia con una visión del mundo compleja desde la filosofía de la praxis y la dialéctica constructiva.
- Que el pedagogo pueda desarrollar las habilidades del pensamiento crítico complejo para construir objetos de conocimiento y su noción dialéctica-compleja desde la postura crítica del mundo y la necesidad de transformación del mismo con un sentido humano.

TEMÁTICA:

Sesión 1: Pensamiento categorial.

Sesión 2: Uso crítico de la teoría y pensamiento crítico-complejo.

Sesión 3: Racionalidad crítica lúcida y dialéctica constructiva.

Sesión 4: Desarrollo del pensamiento crítico.

PRODUCTO FINAL DEL MÓDULO 1:

Producto tipo ensayo o testimonial sobre cómo construir objetos de conocimiento desde el uso crítico de la teoría y el pensamiento crítico-complejo, teniendo como referente la complejidad del mundo desde la racionalidad crítica y la dialéctica constructiva. El documento no debe ser menor a 5 cuartillas con referentes teóricos.

SESIÓN	ACTIVIDAD	MATERIALES/TIEMPOS	PRODUCTO-PRODUCTENTE
Sesión 1: Pensamiento categorial.	Actividad previa	Presentación de los diplomantes. Presentación del diplomado en PPT. Lluvia de ideas: ¿Qué entienden por el pensar de manera crítica? ¿Qué es el pensamiento categorial? ¿Qué es el pensamiento crítico? ¿Qué es la complejidad ? 2 horas.	
	Actividad procesual	Leer el texto: IGLESIAS, Severo. (2006). <i>Dialéctica del pensamiento</i> . IMCED-UPN's de Michoacán, México. Páginas 211-218 y páginas 228-237. ZEMELMAN, Hugo. (1992). <i>Los horizontes de la razón: historia y necesidad de utopía</i> . El Colegio de México, México. Páginas 57-64 y páginas 111-118. 3 horas.	Realizar un debate conversatorio sobre la diferencia entre pensamiento parametral y pensamiento categorial, presentar en plenaria las conclusiones. Nombrar relator que tome las principales conclusiones grupales.
	Actividad extraclase	2 horas	Realizar un texto testimonial sobre la diferencia de pensar desde lo parametral y lo

			categorial para presentarlo en la siguiente sesión.
Sesión 2: Uso crítico de la teoría y pensamiento crítico-complejo.	Actividad previa	<p>Presentar en base a la actividad final la sesión anterior las conclusiones y articular una lluvia de ideas con el siguiente cuestionario:</p> <p>¿Qué es el uso crítico de la teoría?</p> <p>¿Qué entiendes por criticidad?</p> <p>¿Qué es la historicidad?</p> <p>¿Cómo desarrollar el pensamiento crítico y el pensamiento complejo?</p> <p>2 horas</p>	Presentar las conclusiones y nombrar relator para que testimonie el proceso de discusión y balance sobre la actividad.
	Actividad procesual	<p>Por equipos leer dos textos la primera lectura todos y las otras 3 siguientes repartirlas por equipos:</p> <p>VALDOVINOS Reyes, César J.(2011). <i>La formación performación docente desde el pensamiento crítico y la educación popular: elementos para el debate y la acción.</i> 7 Curso taller del educador popular. México. Páginas 4-5.</p> <p>SAAVEDRA Regalado, Manuel (2001). <i>Elaboración de tesis profesionales.</i> Pax, México. Páginas 129-135.</p> <p>SAAVEDRA Regalado, Manuel. (2009). <i>Complejidad y transdisciplina: utopía posible de la formación docente.</i> ENSM, Michoacán, México. Páginas 99-108.</p> <p>MCLAREN, Peter y Kincheloe L. (2010). <i>Pedagogía crítica: de qué hablamos, dónde estamos.</i> Siglo XXII. México. PDF Páginas 61-67.</p> <p>3 horas</p>	Realizar presentaciones en PPT o en su caso en cartulinas donde se plantean esquemas y constructos que desarrollen las categorías principales de los autores, presentarlos en plenaria y realizar un conversatorio sobre ellos, entregar el material en físico a su asesor.

	Actividad extraclase	2 horas	Realizar un texto donde se articulen las categorías del uso crítico de la teoría, criticidad-historicidad, pensamiento crítico, subjetividad crítica y pensamiento complejo con su acción cotidiana educativa. El texto debe tener referencias bibliográficas.
Sesión 3: Racionalidad crítica lúcida y dialéctica constructiva.	Actividad previa	Discutir en plenaria en base a los insumos de las sesiones anteriores las siguientes cuestiones: ¿Qué y por qué la racionalidad? ¿Por qué una racionalidad crítica-lúcida? ¿Qué es la dialéctica? ¿Por qué el mundo es complejo? ¿Qué es el método dialéctico? ¿Porque una filosofía de la praxis? 2 horas.	Nombrar relator que testimonie las principales aportaciones de la discusión balance.
	Actividad procesual	Leer los siguientes textos: VALDOVINOS Reyes, César J.(2011). <i>La formación performación docente desde el pensamiento crítico y la educación popular: elementos para el debate y la acción. 7</i> Curso taller del educador popular. México. Páginas 6-9. VALDOVINOS J. y Reyes R. (2009). <i>La autobiografía razonada motor de la formación docente.</i> UPN Unidad 163. Uruapan, México. Páginas 32-38. KOHAN, Néstor. (2006). <i>Diccionario básico de categorías marxistas.</i> Rebelión. Argentina. Páginas 6-9. 3 horas.	En base a las lecturas realizar en equipo una discusión sobre la articulación de la racionalidad crítica-lúcida y la dialéctica constructiva con la filosofía de la praxis y el método dialéctico para realizar un mapa o red conceptual y hacer la performación en plenaria.
	Actividad extraclase	2 horas.	A partir de la discusión en equipo sobre la

			articulación de la filosofía de la praxis, el método dialéctico, la racionalidad crítica y la dialéctica constructiva realizar un ensayo sobre el asunto. Poner referencias bibliográficas.
Sesión 4: Desarrollo del pensamiento crítico.	Actividad previa	En base a las discusiones que ha tenido el grupo sobre la visión de mundo desde la perspectiva dialéctica compleja analizar las siguientes categorías: <ul style="list-style-type: none"> - Dialéctica - Desarrollo de habilidades del pensamiento crítico - Desarrollo de habilidades del pensamiento dialéctico 1 hora.	Realizar la discusión en plenaria, nombrar relator para que tome testimonial de la discusión.
	Actividad procesual	Leer los texto por equipos o individual: LÉON Montebanco, Liri. (2006). <i>Guía para el Desarrollo del Pensamiento Crítico</i> . Firmat, Perú. Páginas 56-67. VALDOVINOS R., César J. (2011). <i>Las características del constructivismo en el desarrollo de las habilidades del pensamiento</i> . MEB UPN Zamora, México.	
	Actividad de cierre modular	6 horas	Construir colectivamente en equipos una presentación, puede ser el Power Point, Word o cualquier paquete de software enviarlo por correo electrónico, donde se desarrollen las siguientes categorías: <ul style="list-style-type: none"> - Racionalidad

			<ul style="list-style-type: none"> - Pensamiento crítico - Pensamiento complejo - Ciencia conciencia - Formación performance - Filosofía de la praxis - Racionalidad crítica lúcida - Uso crítico de la teoría - Historicidad criticidad - Dialéctica constructiva - Objeto de conocimiento - Noción dialéctica
--	--	--	--

Tabla 4: carta descriptiva de actividades del módulo:

ANEXOS.

Testimoniales de participantes del diplomado.

Testimonial 1.

ENSAYO TESTIMONIAL

DIPLOMADO: "LA FORMACIÓN DOCENTE DESDE EL PENSAMIENTO CRÍTICO Y LA EDUCACIÓN POPULAR: ELEMENTO PARA EL DEBATE Y LA ACCIÓN"

PROFR. CESAR JOSÉ VALDOVINOS REYES

FORMACIÓN DOCENTE

COMO SE ARTICULA E INFLUYE ESTA FORMACIÓN EN LA PRÁCTICA DOCENTE.

EL PAPEL DEL EDUCADOR.

La formación docente reside en, la actualización y performación crítica, en la cual va la necesidad de una currícula alternativa que, nos conlleve a un nuevo proceso y racionalización del pensar y actuar; pero sin dejar la postura crítica que nos hace transformar nuestra práctica docente dentro de los colectivos y sus fundamentos curriculares en la reorganización de contenidos.

En este proceso de cambio, de época, de la humanidad se redibuja-rediseña y crea al nuevo docente, aquel que trasciende su condición humana en busca del ser sujeto renovado. Pero el pretender delinear sus espacios desde, el pensamiento y como proceso de apertura hacia una nueva racionalidad en, la criticidad e historicidad.

La necesidad de ir hacia la concreción de planteamientos alternativos en el proceso enseñanza aprendizaje, en el accionar cotidiano, se ve influyente en el docente desde una

lógica en el desarrollo de habilidades y la transdisciplina, la transintegralidad y complejidad que, en un primer momento pretende romper , con el enfoque de educación basada en competencias que, directamente el Estado educador oficial impone, y que de forma total este alumno alumno tratara de competir por competir dentro de un sistema neoliberal deshumanizado. Es por eso que creo necesario que el docente construya la currícula alternativa desde la transintegralidad de un todo mundo-humano tierra-sujeto pensar- sentir ciencia-conciencia.

A T E N T A M E N T E
MARIA CHAVEZ PEREZ

Testimonial 2.

Diplomado “la formación docente desde el pensamiento crítico y la educación popular: ELEMENTOS PARA EL DEBATE Y LA ACCIÓN”

Profr. FEDERICO ARROYO SOLORIO

¿QUÉ ES EL PENSAMIENTO CRÍTICO?

El pensamiento crítico es aquel que considera la reflexión y el análisis, tanto de los hechos como del sujeto interviniente; parte de analizar quien soy y por qué soy, para pasar al análisis del contexto y las circunstancias, conjuntando los conocimientos cotidianos o de sentido común y el pensamiento racional, a través del método dialéctico que implica partir de lo concreto a lo abstracto y nuevamente a lo concreto, en una praxis que supera el idealismo y el materialismo.

Que pretende la ciencia y la conciencia, que no se detienen ante solo el pensar sino en el saber pensar, que conduzca al hombre a la acción protagónica en el mundo y para el mundo.

El pensamiento crítico requiere de observar dentro del sujeto, el contexto y las circunstancias desde su historia, experimentar en una constante búsqueda del buen vivir en el entorno sociocultural; reconocer que existen dimensiones en su constitución , lo que lo hace complejo por su interrelación de diferentes aspectos filosóficos, psicológicos, epistemológicos,

ontológicos, políticos, económicos, culturales y educativos, a la vez, se requiere de una constante interpretación de los sujetos sociales.

Testimonial 3.

DIPLOMADO

"LA FORMACIÓN DOCENTE DESDE EL PENSAMIENTO CRÍTICO Y LA EDUCACIÓN POPULAR: ELEMENTOS PARA EL DEBATE Y LA ACCIÓN."

COORDINADOR

PROFR. CESAR JOSÉ VALDOVINOS REYES.

SEDE

CD. LÁZARO CÁRDENAS, MICHOACÁN

RESPONSABLE DE ESTE TRABAJO

MIGUEL ÁNGEL CRUZ FLORES

ARTEAGA, MICH., ENERO DEL 2011.

TAREAS:

1).- Autobiografía

Soy originario de la comunidad de Tarejero, en el Municipio de Zacapu, Michoacán, mis estudios de educación básica los realicé en Zacapu, mis estudios normalistas los realicé en el estado de Nayarit, posteriormente realice estudios de doctorado en Ciencias de la Educación en el estado de Guanajuato

Me he desempeñado en el ejercicio profesional como profesor de educación primaria, tanto en el medio rural como en el medio urbano. En el nivel de secundarias técnicas trabajé la asignatura de Matemáticas. Finalmente desde hace aproximadamente 20 años me he desempeñado como profesor de grupo, subdirector académico y director del CREN Licenciatura en Preescolar.

Paralelamente en este ejercicio profesional también me desempeñado como secretario general de varias delegaciones sindicales y actualmente coordinador de la Región Arteaga de la sección XVIII de la CNTE.

2).- Concepto de: formar y performar

Formar, es el proceso que se adquiere fundamentalmente en el ámbito escolarizado o en el nivel inicial, es decir en la escuela normal, el cual se realiza en un esfuerzo por vincular la teoría con periodos muy cortos de práctica, también en una relación de mucha dependencia del profesorado y de las políticas de la institución, donde también prevalece de manera muy predominante un currículum oficialista, proceso en el que también se adquieren ideas, conceptos y formas de pensar que distan mucho de una práctica real. En contraste con **performar**, debemos entenderlo como un proceso de reaprender nuevas ideas, nuevos conceptos y una forma de pensar más autónoma, al contrastar esto con una práctica social, la cual poco a poco se va entendiendo como una práctica mediada por una lucha de clases sociales, en la cual la cultura es determinada por una hegemonía no solamente local, nacional sino internacional, a la cual hay que acercarse con nuevos instrumentos como el pensamiento crítico, como una condición importante para comprenderla y transformarla en beneficio de todos. Cabe destacar que este proceso se adquiere tanto en forma escolarizada como no escolarizada.

3).- **Pensamiento crítico**

Es la capacidad del ser humano para aspirar a niveles cada vez más complejos en el pensar, analizar y reflexionar la realidad, de manera que se trascienda y se atreva a transformarla en bien personal y colectiva.

Algunas de las características del pensamiento crítico para transformar la realidad, es que a ésta la debe considerar como compleja, como una totalidad, la debe considerar como parte de la historia, recurriendo a sus orígenes, a su evolución y a sus mejores posibilidades de transformación, para lo cual debe estudiarse tanto en forma teórica como en forma práctica.

4).- **Educación popular**

La educación debe entenderse como un proceso de apropiación cultural, en el que los sujetos, tanto alumno, maestro y sociedad participan de manera protagónica para comprender y transformar la realidad.

El énfasis en este proceso radica en que se aprende no solamente en la escuela, sino también fuera de ella, también en que los maestros no son los únicos que pueden enseñar, sino también otros agentes de la comunidad, pero sobre todo su característica fundamental, es que se toma como objetos de conocimientos los problemas de la realidad y para solucionarlos puede ayudar en mucho el pensamiento crítico.

5).- **Reporte de lectura**

Aunque de manera informal, pero con el mismo entusiasmo y seriedad, a solicitud del coordinador fue elaborado y entregado en ese momento.

6).- **Escrito de reflexión sobre cómo mejorar el trabajo docente y transformar la práctica docente**

Desde una visión popular y crítica se aspira a un tipo de trabajo docente donde los sujetos implicados en el proceso de formación tomen conciencia de que la teoría es un elemento fundamental para realizar la combinación idónea para que la teoría y la práctica generen la praxis social, ambos en forma simultánea apoyan el proceso de transformación para que los alumnos en formación se autoconstruyan, autorregulen, autoproducen y se autodignifiquen. El

papel del docente en este proceso debe ser mediador, facilitador y problematizador en el aula, considerando que ambos se educan entre sí y que nadie educa a nadie.

h).- Investigar las características de las tres propuestas metodológicas de investigación:

***Etnografía**

La etnografía es un proceso investigativo que consiste en observar las prácticas de los grupos humanos y poder participar en ellos para contrastar lo que expresan ellos y lo que hacen, es una de las ramas de la antropología social o cultural que en un principio se utilizó para las comunidades aborígenes. Actualmente se aplica también al estudio de las comunidades urbanas, enfermos mentales, y en general a cualquier grupo que se quiera conocer mejor.

Algunas ventajas son:

- Proporciona una información sobre la vida social mucho más rica que la mayoría del resto de los métodos de investigación.
- Se alcanza una comprensión más profunda de por qué determinadas personas actúan de una manera dada.
- Proporciona al investigador más flexibilidad que otros métodos, ya que le permite adaptarse a circunstancias nuevas e inesperadas para aprovechar las oportunidades que surgen durante el estudio.

Sus limitaciones:

- Se utiliza en pequeños grupos y depende de la habilidad del investigador para ganar la confianza de los investigados.
- Se corre el riesgo de que el investigador se identifique demasiado y convierta casi en un miembro del grupo.
- Quizá la más grande limitante es que esta forma de investigar, es que solamente se plantea comprender los fenómenos, más no la transformación.

***La investigación-acción**

Es una forma de investigación que permite vincular el estudio de los problemas en un contexto

determinado con programas de acción social, de manera que se logren de forma simultánea conocimientos y cambios sociales investigación acción.

La investigación-acción es definida como “una forma de indagación introspectiva colectiva emprendida por participantes en situaciones sociales con objeto de mejorar la racionalidad y la justicia de sus prácticas sociales o educativas, así como su comprensión de esas prácticas y de las situaciones en que éstas tienen lugar”

Es un método muy aplicado en los procesos de transformación actuales, para estudiar, controlar y alcanzar las modificaciones deseadas en el entorno social de aplicación. Y constituye una importante alternativa en los métodos de investigación cualitativa, muy aplicado en entornos académicos donde existe una fuerte vinculación de la teoría con la práctica, donde se producen un conjunto de espirales cíclicas de planeamiento, acción, observación y reflexión, que son aproximaciones sucesivas que se convierte en la solución del problema.

***Dialéctica constructiva**

Es considerada dentro del Constructivismo social, debido a que en él se entiende el aprendizaje como un proceso eminentemente social dentro de un entorno cultural particular.

En este enfoque, el aprendizaje es considerado como una construcción social del conocimiento, fundamentada en la interrelación de los estudiantes y de éstos con el ambiente que los rodea.

El conocimiento que se genere será, entonces, el reflejo del mundo externo influido por la cultura, el lenguaje, el modelamiento, las creencias, la enseñanza directa y las relaciones con los demás. Los trabajos de Vygotsky, Zelman y Saavedra son claros referentes de este tipo de constructivismo.

En opinión de los constructivistas dialécticos, el ser humano no puede sentir, imaginar, recordar o saber si no tiene un precedente cognitivo del cual echar mano. De ahí que la experiencia previa sea tan determinante para este tipo de aprendizaje, considerando que los

conocimientos, habilidades y actitudes se almacenan y organizan juntos para satisfacer las demandas en un momento y escenario determinado, como el familiar, social o escolar (Claxton, 1991).

Desde esta perspectiva, el aprendizaje constructivo se producirá como el resultado del intercambio de significados entre los que intervienen en la situación de enseñanza-aprendizaje, donde el profesor actuará no sólo como animador, sino que será copartícipe de los intercambios verbales, de las experiencias compartidas, de las argumentaciones y debates, con el fin de que se produzcan contrastes, negociaciones y consensos acerca de los contenidos tratados, facilitando así la construcción colaborativa de conocimientos y valores sociales.

Es importante destacar que en esta opción de investigación se propone la comprensión de los fenómenos, considerando los aspectos del pensamiento crítico como la historia, así como la conciencia de los sujetos, lo cual es una condición fundamental para su transformación.

E L A B O R Ó

Miguel Ángel Cruz Flores.

Testimonial 4.

“LA FORMACIÓN DOCENTE DESDE EL PENSAMIENTO CRÍTICO Y LA EDUCACIÓN POPULAR: ELEMENTOS PARA EL DEBATE Y LA ACCIÓN “

PROFR. CÉSAR JOSÉ VALDOVINOS REYES

PRESENTA: PROFR. RAFAEL OMAR ZÁRATE CARREÓN

Se puede pensar que la educación formal del individuo inicia desde la educación preescolar, pasando por la escuela primaria y posteriormente la formación media elemental (secundaria), en el que los estudiantes para eso entonces han de ser capaces de inferir, entender afirmaciones, identificar causas y efectos, generalizar, hacer predicciones, identificar hipótesis y puntos de vista.

En este nivel los estudiantes deben ser capaces de utilizar información que reciban, de modo que infieran conclusiones, reflexionen acerca de ellas y hagan generalizaciones y aplicaciones. Los docentes deben procurar obtener respuestas nuevas frente a la información que les proporcione, alentando a sus estudiantes para que utilicen íntegramente todos los datos a su alcance. Así, ellos elaboraran, combinaran, aplicaran y procesaran la información y no solo trataran de aprenderla como un fin en sí mismo.

Sin embargo la realidad que se percibe es otra, en el que la educación secundaria, se caracteriza desde mi muy particular punto de vista, en más que ser una educación se puede percibir como instrucción, cuya finalidad pareciera ser la de transmitir el conocimiento.

Tal afirmación pudiera llevarnos a una infinidad de análisis desde varios puntos de vista, sin embargo, se pretende presentar alternativas pedagógicas, desde el punto de vista del pensamiento crítico, que pudieran servirle al docente de educación secundaria a su noble labor.

El presente trabajo se justifica bajo el argumento de que uno de los principales problemas que han obstaculizado mi labor como docente de telesecundarias es lograr

que el alumno pueda por sí mismo razonar y aplicar en situaciones diversas lo aprendido en el aula, ellos solamente se han concretado desde la educación primaria (según estudios diagnósticos) a repetir y memorizar la información.

Situación contraria hemos notado que cuando el alumno decodifica, infiere conclusiones, reflexiona acerca de ellas y hace generalizaciones y aplicaciones, el aprendizaje se adquiere por sí mismo, sin necesidad de llegar a la memorización.

A) PROPUESTAS DESDE EL PENSAMIENTO CRÍTICO

Según Alfonso Paredes los métodos sirven como activadores -y modelos ejemplares- para que los docentes inventen los suyos o generen las adaptaciones necesarias.

Paredes propone las siguientes alternativas metodológicas:

12. Iniciar y desarrollar en los estudiantes un proceso de planteamiento de preguntas (método de indagación).
13. Enseñar una metodología de investigación en la que los estudiantes busquen información, seleccionen información útil y relevante, para responder a las preguntas que han planteado, y utilizan la estructura desarrollada en el área (por ejemplo el concepto de ciclo vital) y lo apliquen a nuevos conceptos del saber.
14. Ayudar a los estudiantes a desarrollar la capacidad de utilizar diversas fuentes de primera mano como datos, a partir de los cuales pueden desarrollar hipótesis y extraer conclusiones.
15. Establecer discusiones en clase, en la que los alumnos aprendan tanto a escuchar a los demás, como a exponer sus propios puntos de vista.
16. Legitimar la búsqueda, es decir, apoyar y aprobar discusiones abiertas en las que no son halladas respuestas definitivas a multitud de cuestiones.
17. Animar a los estudiantes a reflexionar respecto a sus propias experiencias.
18. Otorgar un nuevo papel al docente para que se convierta en un recurso, más que en una autoridad.
19. Considerar el aspecto afectivo (como satisfacción por la tarea realizada), el aspecto axiológico (como el haber podido compartir información bibliográfica

y la perseverancia y disciplina demostradas), y actitudinal (como cooperación y compañerismo).

20. Realizar propuestas y alternativas de solución para afrontar el problema materia de investigación.
21. Elaborar conclusiones.
22. Elaborar un informe sobre el tema investigado.

b) La pedagogía crítica

En el apartado anterior se abordaron algunas estrategias que se pueden emplear, para el desarrollo de la teoría y la práctica del conocimiento por parte del alumno en la escuela desde el pensamiento crítico.

En el siguiente apartado se pretende destacar **las características de la pedagogía crítica y su aplicación en la escuela**. Con respecto a las primeras, se establece que la pedagogía crítica plantea la refundación del sistema educativo poniendo en el centro al ser humano y su desarrollo humanizador, busca la liberación de los sujetos por medio de la justicia social, la democrática participativa y protagónica; y la búsqueda de la soberanía desde lo comunal hasta lo internacionalista.

Esta pedagogía crítica inscrita dentro de la escuela nueva citada por Guzmán (2008:3), llamada también escuela activa, surge como una reacción a la escuela tradicional, se constituye como una corriente pedagógica, como una propuesta alternativa y un movimiento renovador del proceso de enseñanza-aprendizaje, toma partido por la libertad y por ende crítica el autoritarismo y la imposición, no se trata de libertad sin límites sino la búsqueda de la libertad con los otros y a través de los otros, una libertad colectiva donde los sujetos son capaces de construir de manera organizada sus propias formas de decisión y participación en la vida comunal, colectiva y colaborativa.

Pretende la búsqueda de opciones emergentes fuera del capitalismo rapaz, opciones de vida y supervivencia del género humano en este cambio de época caracterizado por la crisis sistémica del mundo. Es una teoría y práctica (praxis) en la que los estudiantes alcanzan una conciencia crítica.

De la aplicación en la escuela se pretende:

- Que sea endógena, que tiene que ver con el desarrollo desde adentro, desde dentro y desde abajo del sujeto colectivo, tomando como partida los conocimientos que al alumno le interesen desde él mismo, los de su familia y los de su comunidad, solo en ese entonces sentirá la importancia de asistir a la escuela.
- Se puede establecer que la pedagogía crítica es un enfoque en contra sentido del enfoque basado en competencias por que pone en el centro al sujeto humanizador humanizante, solo que no podemos establecer una educación donde el sujeto a fin de conseguir su desarrollo pase por encima de los demás, sin importar el daño que se ocasione al medio social y natural donde se desenvuelve. Se busca una educación desde dentro de lo comunitario, comunal, colectivo desde los intereses de los propios sujetos protagónicos, para el beneficio de él y de los demás.
- Se busca la dialéctica en sus etapas: es decir práctica – conocimiento teórico – práctica, en otras palabras es llevar el conocimiento de la escuela a la práctica, solo en ese entonces se podrá llegar al verdadero conocimiento.
- Se pretende romper con una educación centrada en el aula, más bien una educación que se desarrolle dentro y fuera del salón de clases, con la intención de entrar en contacto práctico con los mismos.
- Además se busca la posibilidad de romper con la lógica de fragmentación del conocimiento humano, dado que todo fenómeno natural y social no se presenta de forma aislada y para poder entender cuanto acontece alrededor de todo individuo se requiere del conocimiento global.

C. LA EDUCACIÓN POPULAR

Para Gallardo (2009:155) la educación popular deviene de la resistencia, la fuerza colectiva y la producción de la riqueza social y comunal; es la idea de misión, función o proyecto político, ser protagonista de un destino colectivo, con carácter socio histórico, popular contiene un concepto de un mundo de ser humano; por qué él ser humano desde lo popular se autoconstruye, se auto produce, se auto dignifica, su utopía es la búsqueda de la autonomía y la creatividad de todo ser humano.

Para Cabrera (2008:28) citando a Costa concibe a la educación popular como un espacio en que se desarrolla colectivamente el conocimiento, la forma de aprender y de explicar la

realidad para transformarla desde un proyecto histórico, donde se busca la organización, la conciencia política e ideológica de los sectores subordinados reconstruyendo su memoria histórica para adquirir una visión más amplia en busca de cambiar las condiciones de subalternidad por colectividad y construcción de contrahegemonía y de otro mundo posible. Para Gómez Sollano (2009:32-33), es darle la voz a los sin voz, esto implica también reconocer al otro y esto da la oportunidad de enfrentar con perspectivas democráticas la era de la información; y asumir la responsabilidad de la producción de un clima ético intelectual que oriente la vida social hacia la democracia participativa y protagónica.

Testimonial 5.

Diplomado de Formación docente: el pensamiento crítico y la educación popular: elementos para el debate y a la acción

PRESENTA:

Alejandra Gabriela Fajardo

Morelia, Michoacán.

LA ESCUELA PEDAGOGIA QUE EXPLICA LA PRACTICA EDUCATIVA

INDICADOR	ESCUELA CRITICA
Antecedentes históricos	Movimiento estudiantil, Francia y México (1968) Surgimiento en Frankfort, Alemania
Referentes teóricas	El psicoanálisis, la psicogenética, el existencialismo, el neomarxismo, la pedagogía institucional
Sociedad	Grupo heterogéneo. Contradicciones-conflictos Lucha de clases Transformación total y estructural
Ciencia	Construcción permanente. Combatir los mitos y el empirismo Complemento de la ideología
Educación	Sustitución del sistema burocrático. Autogestión
Escuela	Centro de contradicciones psicológicas, económicas, políticas y sociales

Aprendizaje	Síntesis del sistema burocrático, autogestión
Función del profesor	Coordinador, facilitador, conservador, asesor y orientador
Instrumentación	Actividad circunstancia por factores institucionales y sociales (flexible)
Organización curricular	Módulos, Interrelación de ciencias. Investigación y servicio
Programas	Proceso progresivo de acercamiento a la verdad Vinculación de la teoría-práctica Escuela y comunidad Interdisciplinariedad
Contenidos	Propuestas básicas. Objetivos terminales, indicativa, flexible, dinámico. Elaboración conjunta docente-grupo
Procedimientos didácticos	Investigación permanente, análisis, síntesis, discusión, reflexión, experiencias promotoras de la participación
Evaluación	Revisión del proceso y productos
Técnicas	Experimental Observación Investigación

Testimonial 6.

Mtra. Maricela Velázquez Blanco.

Trabajo del diplomado.

Lázaro Cárdenas.

DESARROLLO DE UNA EDUCACIÓN POPULAR

El pensamiento es una acción interna del individuo que se consolida a partir de los actos que él mismo ejecuta. Existen niveles de pensamiento, desde un pensamiento instintivo hasta el más razonado y crítico.

Un pensamiento crítico es aquel capaz de discernir entre lo verdadero y lo falso, lo real y lo ficticio, lo bueno y lo malo; es el arte de juzgar la realidad que nos rodea, de reconocer nuestra

situación ante ella... pero en estos tiempos no basta con situarnos en la realidad y reconocernos dentro de la misma, debemos ir revolucionándola, siendo la educación el instrumento formador de una nueva sociedad, protagónica, participativa y creadora con un desarrollo amplio de sus potencialidades intelectuales, físicas y espirituales.

Debemos impulsar el enfoque de una educación integral y democrática, centrada en el respeto a los educandos, en la construcción colectiva del conocimiento, la interculturalidad en el pensamiento crítico, en la creatividad y en la solución de problemas, dejando atrás el verticalismo y el autoritarismo, el énfasis en la mecanización, la memorización y el enciclopedismo.

Es indispensable la participación de la sociedad en el proceso educativo, se propone su intervención a través de la creación de las figuras de los Consejos Populares de Educación en las modalidades que van desde escolares, comunitarias, municipales y estatales.

El desarrollo del sistema educativo debe sustentarse en la justicia social, garantizando la atención plena y de calidad a través de instituciones educativas de todos los tipos, niveles y modalidades a toda la población y de manera prioritaria a quienes han sido excluidos de sus beneficios; las poblaciones rurales, urbano marginadas, las comunidades indígenas, los migrantes, las personas con discapacidad, los adultos que no han tenido la oportunidad de concluir la educación básica. Para todo esto la sección XVIII del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación a través del Proyecto de Educación y Cultural han coincidido en que la educación este sustentada en un modelo educativo integral y popular para lo cual resulta indispensable promover las reformas jurídicas y administrativas que se consolidan en la ley estatal de educación conformada por ciento sesenta artículos relativos a educación.

Testimonial 7.

DIPLOMADO: EL PENSAMIENTO CRÍTICO Y LA EDUCACIÓN POPULAR

MA. EUGENIA ESTRADA SILVA

MORELIA, MICHOACÁN

¿QUÉ ENTENDEMOS POR PENSAMIENTO CRÍTICO?

Partiendo de la definición de pensamiento como una serie de operaciones, como el análisis, la síntesis, la comparación, la generalización y la abstracción, y teniendo presente el significado de la palabra crítico como la emisión del juicio individual sobre una situación o fenómeno determinado. Entiendo que el pensamiento crítico es la capacidad de escribir, plasmar, externar y comunicar su punto de vista de manera consiente una vez que valorado y analizado todos por pormenores de determinada postura o situación.

¿CÓMO LA DESARROLLAN DESDE NUESTRA EDUCACIÓN POPULAR?

El desconocimiento del docente sobre la verdadero objetivo de la política educativa general, que se deriva de los intereses de nuestro gobierno y de los grupos de presión origina que el pensamiento crítico de nuestra plantilla docente caiga en el conformismo y en acatar a lo nos imponga, tanto a nivel estado como a nivel nacional.

El pensador crítico busca entender cómo reconocer y mitigar o evitar los distintos engaños a los que es sometido en la cotidianeidad. Por eso desconfía de las fuentes de información como los medios de comunicación, ya que tienden a distorsionar la realidad. La premisa del pensamiento crítico es dudar de todo lo que se lee o escucha, para acercarse con mayor precisión a los datos objetivos.

Testimonial 8.

DIPLOMANTE: Misael Villanueva Ramírez.

CREEN ARTEAGA, LAZARO CARDENAS.

DESARROLLO DE LA EDUCACIÓN POPULAR

Durante los años veintes, treintas y cuarentas del siglo XX la educación rural mexicana tuvo sus años de gloria, gracias a la albor comprometida del maestro rural mexicano que guardaba con los habitantes de las comunidades, tal es el caso de que llego a desplazar a la figura del sacerdote. El maestro se arraigaba y vivía las problemáticas de la localidad, se preocupaba por ser un gestor en la solución de las necesidades de la precaria sociedad rural, ganándose el respeto, la admiración y el cariño de los lugareños.

Vivir en una sociedad individualista, pragmática y egocéntrica nos lleva a la deshumanización, a concebirnos como seres cosificados; donde los ganadores de esta manifestación de vida es la sociedad que se asume como dueña de los recursos y del planeta, quien juega con las tendencias de las mayorías, llevándolos al plano de consumidores; ante esta manifestación surge la gran necesidad y el reto de que el actual docente retome su papel de guía que conduzca a la formación vía la emancipación.

El positivismo lógico bajo las postulaciones de Augusto Comte, Carnap, Imre Lakatos, el mismo Newton y Francis Bacon presentan una sola forma de ver y entender nuestra realidad, decir que existe solo una manera que encajona lo que es conocer a través del rigor del método científico, deja de lado otras variadas maneras de entender desde la comprensión el mundo que nos rodea, por ejemplo la fenomenología, la etnometodología, la etnografía y la hermenéutica son despreciadas por concebirlas como pseudociencias.

Desde esta perspectiva hemos sido formados con una ideología positivista, traduciendo que tenemos el deber de hacernos de información para poder describir nuestra realidad, de tal manera que surgen posturas unidireccionales con claras tendencias al reduccionismo y la

comprobación de la teoría, jamás se permite la descomposición de lo teórico, en otras palabras la ciencia vista desde la versión dogmática.

Ante esta situación en la formación docente, se puede advertir que el positivismo como pensamiento único y legado del paradigma occidental con gran aditamento de la cultura griega y romana, no permite un momento de apertura para tomar en cuenta otros saberes, como producto de la empírea y diversas formas de entendimiento, si bien unas de ellas distan mucho de lo normativo, traspolarizando los modelos de las ciencias naturales a las sociales para entender lo que ahí ocurre.

Al respecto cita a Schutter Rojas Soriano “La investigaciones tienen un marcado elementarismo o atomismo (opuesto al ‘holismo’) (ROJAS: 95, 238); lo cual no permite tomar en cuenta el pensamiento complejo del ser humano, huir del encasillamiento de lo causalístico, el objetivismo; como adjetivos calificativos del positivismo.

Hay pues la necesidad de transitar de la teoría a la práctica, mediante la descomposición para ir a la teorización, o lo que podremos decir construcción-desconstrucción-construcción, desde la conceptualización y reconceptualización de la realidad.

Por lo tanto en la formación surge la necesidad de ir a la performación, entendiendo que un sujeto ilustrado, es un ser con información que requiere ser puesta en práctica, pero una práctica no instrumentalista, sino una praxis en la que se el sujeto se asume como agente transformador de su realidad, modalidad que ha sido asumida desde la pedagogía de Paulo Freire, donde resume su pensamiento como pedagogía liberadora, con una filosofía en la que el hacer no se desgaste con el hacer.

Las ideas basadas en la escuela nueva o activa tienen claro que el papel del alumno debe trascendencia de lo humano para usar el conocimiento en pro de la transformación mediante el análisis y uso del pensamiento crítico, lo cual propicia la conceptualización una educación popular endógena.

Testimonial 9.

EDUCADORA: VERENICE TORRES MÁRQUEZ

RELATORIA 2 FECHA 8 DE DICIEMBRE DEL 2012 CON 15 ASISTENTES EN
MORELIA

RACIONALIDAD CRÍTICA Y DIALÉCTICA CONSTRUCTIVA

- SON LAS FORMAS DE ENTENDER E INTERPRETAR, LAS FORMAS DE ENTENDER EL MUNDO CON UN PENSAMIENTO COMUN, Y UN PENSAMIENTO CIENTIFICO

Las ciencias sociales y naturales aunque se plantea que son indiferentes no pueden ser separadas, son una totalidad y están en constante movimiento, el tránsito de lo existente y su propia articulación.

Sentido común y pensamiento científico, lo común es algo espontáneo y el otro está dado dándose desde la racionalidad.

Nos gana el sentido común, el ser humano está en esa pelea, entre lo común y lo racionalidad, es una pelea y a la vez una convergencia, la complementación de esta, en un mismo espacio-tiempo con un complemento con el otro. Luchar plantear las cosas compartir las cosas.

Buscando un espacio comunitario, con más aprendizajes aprendiendo los unos de los otros para el intercambio de ideas y puestas en común.

Película de los 90's MC LAREN pedagogía crítica, escuela de un suburbio norteamericano, no hay forma de articular espacios de discusión de conocimientos diversos, grandes historias con pequeñas historias de conocimiento. Sucede lo mismo en

la secundaria y se negocia, no hay relaciones personales. El sentido común nos domina en un espacio mayor el raciocinio es el que nos hace tomar decisiones importantes en la vida. Procesos estrategias o procesos. Se hacen procesos en la planeación.

Se hace un diagnostico y luego una planeación

Diseñan actividades.

Se aplican y evalúan.

CORPUS TEORICO

DIAGNOSTICO

ACTIVIDADES

EVALUAMOS

ESTRATEGIA: para llegar al mismo lugar que queremos llegar con diferentes instrumentos.

La ventaja de la planeación, si se hace una evaluación diaria donde nos damos cuenta se lo aplicado funciona y si no replanteamos estrategias, para generar conocimientos, si la actividad no es funcional damos un giro a cambiar acorde a todos los niveles.

Si se puede uno salir de la planeación.

Planeación flexible y adecuaciones.

KINCHALOE, las estrategias no se encuentran en la misma forma y proceso hay que buscar estrategias para interrelacionarse, buscamos algo estable, no podemos trabajar igual toda la vida.

Preescolar hay flexibilidad, hay que ver si es reflexión o solo se resuelve, se parte de saberes previos, se interroga entre los niños, hay investigación que sale de la escuela, para palpar, sentir ver, la autonomía en un niño, autonomía con diferentes tareas y el objetivo es

el mismo, las motivaciones son diferentes según el sujeto, generando niños reflexivos. Ni las planeaciones son iguales en el mismo jardín de niños.

Desarrollamos el sentido común o el pensamiento científico.

Primaria entran los dos pero rebasa el científico porque por ejemplo en ciencias naturales todo es científico, lo lógico es poco, pero van relacionados los unos y los otros, es más lo científico en cuestión de conocimientos y de otra cosa, entra la religión, los libros, todo está relacionado con la ciencia.

Sobrevivencia en la neurociencia

Con los nuevos libros la mayoría de los conocimientos científicos, su conocimiento previo del alumno parte del entorno del niño, generando conceptos y si hay mucha relación en la vivencia, en su cotidianidad. Antes era en español, matemática. Ahora viene en todos los libros, se va formando un pensamiento crítico, interés, con una metodología como lluvia de ideas, formulación de ideas desde su entorno, siendo parte de ello. El ser humano no cuida a la naturaleza porque nos sentimos fuera de ella, hacemos un niño crítico participativo,

- La sobrevivencia
- El conocimiento parametral
- Pensamiento crítico dialectico

Con una reflexión del conocimiento y lo aplica en la realidad.

¿Que desarrollamos más?

Se pretende que en la escuela se desarrolle mas el pensamiento científico, pero yo creo que desarrollamos mas el sentido común, muchas veces damos nosotros la respuesta nosotros

docentes hay que tenerlo primero, hay conocimientos que lo sabemos y si un alumno nos debate le damos la razón.

Cuando comenzó el mundo que nos platican no se hizo por sentido común, es una necesidad para idear algo para una mejor vida, no hubo un maestro usando criterios personales y mi sentido común lo que nos rebasa es el sentido común.

El consenso es que el ser humano es policéntrico, con relaciones de articulaciones, en la escuela, con los alumnos, en lo político, familiar, laboral, dependiendo de cada esfera es cómo vamos avanzado con un sentido común, pensamiento científico, y el crítico.

Discusiones sobre el contexto, no compartido que visión queremos construir.

COMPROMISOS:

- ELABORAR UN DOCUMENTO DE UNA PÁGINA ENSAYO CUAL ES LA VISIÓN QUE PODEMOS APARTIR DE LAS DISCUSIONES QUE SE HAN PLANTEADO DESARROLLAR EN LOS NIÑOS. ¡SE PUEDE DESARROLLAR EL PENSAMIENTO CRÍTICO EN LOS NIÑOS!
- CÚAL ES LA IDEA DE FORMACIÓN DE MANERA PREVIA, Y A PARTIR DE LA DIALÉCTICA CUAL ES TU VISIÓN.
- ROSCA DE REYES

- LECTURA PREVIA DE: DESARROLLO DE HABILIDADES DE PENSAMIENTO, MÉTODOS Y ESTRATEGIAS PARA FOMENTAR EL PENSAMIENTO CRÍTICO. ALFONSO PAREDES.