

**DESENVOLVIMIENTO HUMANO: UNA
FINALIDAD PARA EL APRENDIZAJE EN LA
EDUCACIÓN COSMOLÓGICA**

**HUMAN DEVELOPMENT: A PURPOSE FOR
LEARNING IN COSMOLOGICAL EDUCATION**

Juan Manuel Castro Mercado⁶

Fecha recibida: 20/ 08/ 2023

Fecha aprobada: 28/ 08/ 2023

Derivado del proyecto: *Desenvolvimiento Humano: Una Finalidad para el Aprendizaje en la Educación Cosmológica*

Institución financiadora: *Centro de Investigación, Innovación y Formación Educación Cosmológica (GIEC)*

Pares evaluadores: *Red de Investigación en Educación, Empresa y Sociedad – REDIEES.*

⁶ Licenciado en Matemáticas y Física, Universidad del Valle. Investigador, Centro de Investigación, Innovación y Formación Educación Cosmológica (GIEC). Correo electrónico: educacioncosmologica@gmail.com.

RESUMEN

Este trabajo es la exposición de un concepto fundamental de la Educación Cosmológica: El desenvolvimiento humano. Se trata de una propuesta descriptiva sobre nuestra manera general de existir y operar como seres humanos. La importancia de este concepto consiste en que permite estructurar y especificar las facultades, saberes, actitudes y procesos de nuestra competencia humana y su funcionalidad. En esta instancia, en este trabajo también se presentan algunas reflexiones y principios educativos, con los cuales diseñar los escenarios de aprendizaje en la Educación Cosmológica, especialmente, aquellos en los que se desea desarrollar la competencia y el desenvolvimiento humanos en los educandos. El propósito de socialización consiste en brindar las bases formativas, para un cambio de perspectiva sobre cómo se debe enseñar en la escuela y cuál debe ser la finalidad del aprendizaje humano, que esté en función de nuestro beneficio. Y, así, corregir el error actual de una enseñanza para la memorización de saberes sin relación alguna con nuestra existencia y operatividad. Por consiguiente, teniendo en cuenta que el objetivo de la Educación Cosmológica consiste en formar seres humanos que estén en función de beneficiar lo que integra y funda la vida en el cosmos, en este trabajo se expone una propuesta formativa sobre lo que deben aprender los educandos, para que logren ser seres humanos íntegros con un potencial de beneficio para ellos mismos y lo que los sustenta.

PALABRAS CLAVE: Desenvolvimiento humano, Competencia humana, Aprendizaje, Educación, Principios educativos

ABSTRACT

This work is the exposition of a fundamental concept of Cosmological Education: Human development. It is a descriptive proposal about our general way of existing and operating as human beings. The importance of this concept is that it allows us to structure and specify the faculties, knowledge, attitudes, and processes of our human competence and its functionality. In this instance, this work also presents some reflections and educational principles, with which to design learning scenarios in Cosmological Education, especially those in which it is desired to develop human competence and development in students. The purpose of socialization is to provide the training bases, for a change of perspective on how to teach in school and what should be the purpose of human learning, which is based on our benefit. And, thus, correct the current error of a teaching for the memorization of knowledge without any relation to our existence and operation. Therefore, taking into account that the objective of Cosmological Education consists of training human beings who are in function of benefiting what integrates and founds life in the cosmos, in this work a formative proposal is exposed on what students should learn so that they can be integral human beings with a potential benefit for themselves and what sustains them.

KEYWORDS: *Human development, Human competence, Learning, Education, Educational principles*

“Todo hombre recibe dos educaciones: la que le dan y la que él mismo se da; esta última es la más importante”.

—Edward Gibbon

¿Qué podemos aprender y para qué hacerlo? Estas son las preguntas principales que se abordan en este trabajo. Una posible respuesta: podemos aprender un conjunto de facultades, saberes, actitudes y operatividades con los cuales desarrollarnos como seres humanos. A la integración e implementación adecuadas de este conjunto de facultades, conocimientos, actitudes y procesos las reconoceremos como competencia humana. De este modo, en este trabajo se explicitan los componentes de esta competencia y las características principales de nuestro desenvolvimiento humano, con la finalidad de exponer lo que podemos obtener y lograr con nuestro aprendizaje.

La descripción de esta competencia y desenvolvimiento se realiza desde lo que reconoceremos como *Educación Cosmológica* (EC). Se trata de una propuesta cultural y educativa conformada por tres ámbitos teóricos:

- Primero, una perspectiva holística, sistémica y civilizatoria, desde la cual apreciar nuestra existencia humana en el cosmos;
- segundo, una manera pertinente de vivir como especie en relación con el entorno que nos propicia; y
- tercero, una propuesta educativa general, cuya procuración es constituir, transformar y conservar este modo pertinente de vivir.

En distintos trabajos, se han presentado las principales características de estos ámbitos teóricos. Con respecto al primero, se tienen los documentos *Ontología de lo vivo y humano* (Castro, 2023c) y *Categorías y niveles de desarrollo civilizatorio cosmológico* (Castro, 2022b); con respecto al segundo, *Educación Cosmológica: Una motivación y un horizonte para nuestra cultura y educación* (Castro, 2023a) y *Formación del sujeto civilizatorio cosmológico* (Castro, 2023b); y, con respecto al tercero, *Fundamentos teóricos holísticos de la Educación Cosmológica* (Castro, 2022a) y *La práctica cosmológica Lasserim: Un significado y sentido para la formación inicial de profesores en educación matemática* (Castro, 2019).

Desde este panorama, este trabajo se enmarca en el tercer ámbito teórico, es decir, entre los

objetos que fundan los principios educativos de la EC; todo por tratarse sobre uno de sus objetos fundamentales: el aprendizaje y su finalidad. La importancia de reflexionar sobre el aprendizaje consiste en que su caracterización permite fundar el diseño de los criterios de la enseñanza. De esta manera, se logra una pertinencia y fundamentación en las decisiones educativas. Desde esta perspectiva, en este trabajo, la importancia de la reflexión sobre el aprendizaje y su finalidad consiste en que permite destacar tanto las facultades, saberes, actitudes y procesos de nuestra competencia humana, como las operatividades de nuestro desenvolvimiento humano, que se desean enseñar en la EC: nos permite establecer los *principios educativos de contenido escolar de la EC*.

Por consiguiente, el propósito de este trabajo consiste en socializar los aspectos principales de nuestro desenvolvimiento humano y su competencia, con el fin de presentar a la comunidad educativa lo que se desea desarrollar en la formación humana de los educandos: un conjunto de habilidades, conocimientos, actitudes y procesos que tienen el potencial de beneficiar, transformar y conservar lo que integra la vida y el cosmos.

Metodológicamente, este trabajo es el resultado de la recopilación, análisis y recreación de las reflexiones realizadas en el *Centro de Investigación, Innovación y Formación Educación Cosmológica* (GIEC), sobre nuestra forma de existir, operar y aprender en el cosmos. Todo con la intención de derivar reflexiones educativas, que permitan guiar el diseño de los escenarios de aprendizaje en la escuela. En la EC, el propósito de estos escenarios de aprendizaje consiste en desarrollar la competencia humana en los educandos, con la cual puedan desenvolverse como seres humanos y, así, tener el potencial de lograr un beneficio para su vida y de todo lo que los circunda y sustenta, con su existencia y operatividad humanas.

Finalmente, para lograr el objetivo de socialización, este trabajo inicia con unas reflexiones introductorias sobre el aprendizaje, la competencia, el desenvolvimiento humano y su relación e importancia en la EC. Luego, se exponen las principales características de nuestro desenvolvimiento humano, con la intención de presentar una forma general de existir, operar y aprender en nuestra vida humana en el cosmos. Después, se explicitan los principios educativos de la EC, relacionados con el contenido a enseñar en la escuela sobre nuestro desenvolvimiento humano, con el fin de indicar las bases del diseño de los escenarios de

aprendizaje en la EC. Y, por último, se concluye con la importancia de realizar un cambio en la enseñanza, para que el aprendizaje de los educandos esté en función de su beneficio y de todo lo que los sustenta.

EL APRENDIZAJE, LA COMPETENCIA, EL DESENVOLVIMIENTO HUMANO Y SU RELACIÓN E IMPORTANCIA EN LA EDUCACIÓN COSMOLÓGICA

El significado de los conceptos depende de su contexto de enunciación. Así, al existir distintos contextos, se presentan múltiples significados o miradas de los conceptos. Por ejemplo, no es sencillo comprender el concepto de aprendizaje, precisamente, por la multiplicidad de contextos o miradas que tiene. Búsquese en la web, en los diccionarios y en los libros y se encontrará la polivalencia de este concepto. Por esta razón, es importante, primero, enunciar el contexto y, desde él, luego afirmar la definición que se asume.

El Aprendizaje en los Seres Vivos y Humanos

En este trabajo, asumiremos el concepto de aprendizaje desde el marco teórico de la EC: la *ontología de lo vivo y humano* (OVH) (Castro, 2023c). Se trata de una *teoría* —un conjunto de descripciones organizadas, consecuentes y sin contradicciones— sobre cómo existimos y operamos como seres vivos y humanos.

En esta ontología o cosmovisión, los seres vivos tenemos un *dominio conductual*: un conjunto de actividades con el cual resolvemos nuestras necesidades biológicas de alimentación, cuidado, protección y procreación (Castro, 2023c). Además, como seres humanos, tenemos un dominio conductual más amplio que el de los demás seres vivos, pues, adicional a las necesidades biológicas, también resolvemos nuestras necesidades de felicidad (Castro, 2019, pp. 228-229; Castro, 2023c). Por ejemplo, somos felices cuando realizamos nuestras conductas de lectura, escritura, deporte, recreación, baile, música, arte, liderazgo, investigación, matemáticas, etc.; conductas que son muy diferentes a las que realizan los demás seres vivos como cazar, cuidar sus territorios y reproducirse.

Desde esta perspectiva, nuestra existencia y operatividad humanas se describen por medio de la realización de conductas y procesos. Pero, por otro ángulo, también se pueden describir por medio del ámbito con el cual las controlamos: nuestro *dominio cognitivo* (Castro, 2023c).

Se trata de nuestro pensamiento y de los objetos que utilizamos en él, como nuestras reflexiones y conocimientos (Castro, 2019, p. 237). De este modo, por medio de las indicaciones de nuestros saberes y nuestra reflexión en el lenguaje, podemos coordinar nuestras acciones individuales y colectivas, para realizar y transformar nuestro dominio conductual y, así, sobrevivir y ser felices.

Por otra parte, cuando los seres vivos nacen, lo hacen con un dominio conductual innato o instintivo. Sin embargo, en la medida en que viven y realizan estas acciones de básica sobrevivencia, pueden transformar su dominio conductual inicial por medio de la *generación de nuevas conductas* que luego “congregan” en su dominio conductual, para realizarlas cuando les sea necesario (Castro, 2023c).

De esta manera, en la OVH se afirma que los seres vivos *aprenden* cuando desarrollan nuevas conductas y las congregan en su dominio conductual. Se dice, entonces, que estas nuevas conductas son diferentes a las instintivas y se reconocen como *conductas aprendidas* las cuales constituyen un nuevo *dominio conductual aprendido* (Castro, 2023c). Desde estas ideas, los seres humanos aprenden cuando desarrollan y congregan:

- *nuevas conductas y procesos* en su dominio conductual;
- *nuevos saberes y facultades reflexivas* en su dominio cognitivo; y
- *nuevas emociones de felicidad y actitudes* en su dominio emocional.

Desde este panorama, podemos concluir que, tanto en los seres vivos como en los humanos, el *aprendizaje* es un proceso en el que se constituyen y congregan nuevas facultades, saberes, emociones y operatividades en el dominio de sobrevivencia y felicidad (Ormrod, 2005, pp. 3-6).

La Competencia Humana, el Desarrollo Humano y su Relación e Importancia con el Aprendizaje

De igual forma como ocurre con el concepto polisémico del aprendizaje, lo mismo sucede con el concepto de competencia: tiene múltiples significados que dependen del contexto. Por ejemplo, si buscamos en el Diccionario de la Real Academia Española vía web, se presentan dos contextos para el significado de competencia: el primero, sobre rivalidad y, el segundo, sobre aptitud para desempeñarse en algo. De este modo, en la OVH se asume el concepto de

competencia desde el contexto de la aptitud: integración pertinente y armónica de facultades, saberes, actitudes y procesos en el desempeño de una actividad (Castro, 2019, p. 152).

Por otro lado, en la OVH la existencia y operatividad de nuestra especie se visualizan bajo un concepto globalizante. Este concepto se reconoce como *desenvolvimiento humano* (Castro, 2019, p. 262). De este modo, todas las acciones de sobrevivencia y felicidad que conforman el dominio conductual del ser humano se congregan y describen mediante este concepto global. Desde esta perspectiva, se distingue el concepto de *competencia humana* como el conjunto integrado, armónicamente, de todas las facultades, saberes, actitudes y procesos con los cuales realizamos nuestro desenvolvimiento humano (Castro, 2019, p. 247). Desde estas ideas, una consecuencia fundamental consiste en que toda facultad, saber, actitud o proceso que un ser humano aprenda —esto es, que desarrolle como algo nuevo en su existencia y operatividad—:

- Primero, siempre surgirá en el contexto de resolución de su existencia biológica y humana, es decir, siempre surgirá como un elemento que posibilita la realización de una actividad de sobrevivencia o felicidad; y
- segundo, como efecto de esa posibilidad, al final, se integrará en su competencia humana y, en consecuencia, siempre podrá ser utilizado para realizar su desenvolvimiento humano.

En esta instancia, en la OVH nada de lo que el ser humano aprenda tendrá un estado de inutilidad: siempre lo podrá aplicar para realizar su desenvolvimiento; porque siempre aprendemos en el contexto de nuestro desenvolvimiento humano.

Desde esta visualización, vemos el valor de estos dos conceptos de competencia y desenvolvimiento: identifican, enmarcan y le brindan un lugar y funcionalidad a cualquier aspecto que pueda conformar nuestra operatividad como seres humanos. De aquí, la importancia de comprenderlos, para así tener una estructura clara con la cual siempre distinguir y brindarle orden y función a cualquier aspecto de nuestra existencia y aprendizaje. De esta manera, con el fin de realizar esta importancia, en los siguientes apartados se expondrán las facultades, conocimientos, actitudes y procesos que podemos aprender de nuestra competencia y desenvolvimiento humano.

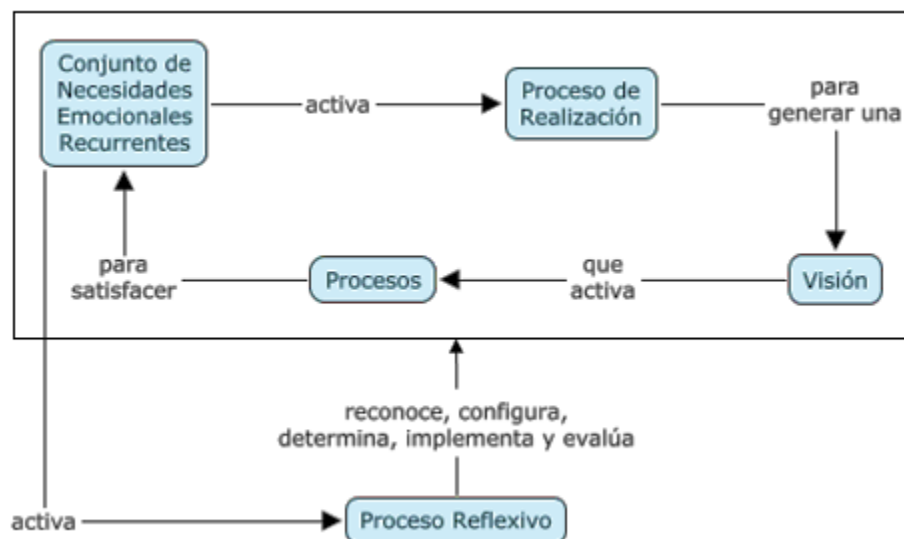
EL DESENVOLVIMIENTO HUMANO: NUESTRA MANERA GENERAL DE EXISTIR Y OPERAR EN EL COSMOS

Como se comentó, el desenvolvimiento humano es un concepto global con el cual describir nuestra existencia y operatividad. Su propósito es enmarcar, estructurar y explicitar lo que realizamos en la articulación de nuestros dominios conductual, cognitivo y emocional humanos (Castro, 2019, p. 106). En esta medida, como también se afirmó, en estos dominios resolvemos nuestras necesidades biológicas y de felicidad por medio de acciones y actividades (Castro, 2019, pp. 227-230). Así pues, iniciaremos la exposición del concepto de desenvolvimiento humano con la unidad estructural con la cual realizamos este dominio de existencia: la práctica.

La práctica: Unidad Estructural del Desenvolvimiento Humano

En la OVH una *práctica* es “un espacio físico y biológico de desenvolvimiento humano, en el cual podemos satisfacer nuestras necesidades emocionales de manera recurrente y efectiva” (Castro, 2019, p. 265). En la Figura 1, se presentan los objetos esenciales de una práctica y su relación estructural (Castro, 2019, pp. 276-279).

Figura 1. Esquema de la Práctica en la Ontología de lo Vivo y Humano



Nota. Estructura, componentes y relaciones de la práctica. Fuente: modificado de Castro, 2019, p. 277.

En esta estructura, el primer componente se identifica como el “Conjunto de Necesidades Emocionales Recurrentes” de la práctica. Se trata de nuestra *necesidad emocional*: aquella motivación que nos impulsa y justifica realizar lo necesario, para satisfacer nuestras emociones (Castro, 2019, pp. 232-233). Entenderemos por *emoción* como la disposición conductual para realizar un cierto tipo de acción; de este modo, si una persona cambia de emoción, cambia también el tipo de acción que puede realizar (Maturana, 2001, p. 8). Por ejemplo, podemos sentir la emoción recurrente de nuestra hambre. Así pues, esta emoción nos impulsa a hacer lo necesario para obtener los alimentos que la satisfagan. No nos pone, por ejemplo, a leer un libro de arte antiguo —se necesitaría la correspondiente emoción para hacerlo—, sino específicamente a cocinar para alimentarnos. Ese es el poder de la emoción: una disposición conductual para hacer un determinado tipo de acciones que la satisfagan.

El segundo componente de la estructura se identifica como la “Visión” de la práctica. Se trata de los objetos concretos que satisfacen el “Conjunto de Necesidades Emocionales Recurrentes”. Por ejemplo, si tenemos la necesidad emocional de sed, la “Visión” podría ser el objeto concreto de un vaso de agua fría. También podría ser un objeto abstracto, como una lectura concreta o un específico problema matemático, que satisfagan las necesidades emocionales de leer literatura o estudiar matemáticas, respectivamente. Aquí se resaltan dos aspectos importantes de nuestro dominio emocional. El primero, el *saber emocional de nuestra identidad* está conformado por la información sobre nuestras necesidades emocionales y los objetos concretos que las pueden solucionar (Castro, 2019, p. 233); y, el segundo, nuestra *reflexión introspectiva*, nuestro pensamiento sobre nuestro estado interno: la indagación e identificación de lo que sentimos, las necesidades que percibimos y los objetos que las pueden solucionar (Castro, 2019, p. 236). De esta manera, con nuestra reflexión introspectiva indagamos nuestro saber emocional, tanto para identificar el “Conjunto de Necesidades Emocionales Recurrentes” que sentimos, como para configurar la “Visión” de la práctica que las puede solucionar.

El tercer componente de la estructura se identifica como el “Proceso de Realización” de la práctica. Se trata de las operatividades que permiten, *de manera consecuente, consistente y efectiva*, lograr la “Visión” de la práctica, para satisfacer sus necesidades emocionales. Por ejemplo, si se tiene hambre y sed como el “Conjunto de Necesidades Emocionales Recurrentes” y un plato de hamburguesa con papas fritas y una malteada de bebida como la

“Visión”, un “Proceso de Realización” podría ser el dirigirse a un restaurante que ofrezca esa comida y bebida concretas. O si se tiene la necesidad de disfrutar de la música, se ejecuta el “Proceso de Realización” de activar el equipo de sonido, para escuchar una específica canción que resuelva la necesidad emocional musical. Aquí se resaltan dos aspectos importantes de nuestro dominio cognitivo. El primero, nuestro *conocimiento* de la realidad, la información sobre las operatividades y objetos de nuestro mundo (Castro, 2019, pp. 237-238). Y, el segundo, nuestra *reflexión racional*, con la cual seleccionamos y concatenamos las operatividades y objetos de nuestra realidad y, así, determinamos los procesos consecuentes, consistentes y efectivos (Castro, 2019, p. 238). De esta forma, con nuestra reflexión racional indagamos en nuestro conocimiento y luego, con sus objetos y operatividades, determinamos todo lo referente al “Proceso de Realización” de nuestra práctica, que nos permita lograr efectivamente su “Visión”.

Además, en este “Proceso de Realización”, se pueden resaltar aspectos de nuestro dominio conductual. Especialmente, se trata de las *habilidades psicomotoras* (Castro, 2019, pp. 241-242), con las cuales materializamos e implementamos el “Proceso de Realización” de la práctica, que se ha determinado con nuestra reflexión racional y conocimiento. Por ejemplo, si nuestra “Visión” es nadar correctamente el estilo libre, con nuestras habilidades psicomotoras hacemos el “Proceso de Realización” tratando de ejecutar bien este nadado, para así lograr la “Visión” y culminar satisfactoriamente la práctica de natación. O, retomando el ejemplo de la comida y bebida, con nuestras habilidades psicomotoras, nos podemos dirigir al restaurante seleccionado en el “Proceso de realización”, por el camino que se ha determinado y el medio de transporte escogido. Ya en el restaurante, se va a la caja, se pide la comida y la bebida, se paga y luego se hace realidad la “Visión” comiendo la hamburguesa, las papas fritas y bebiendo la malteada. El efecto final es la satisfacción del “Conjunto de Necesidades Emocionales Recurrentes” de nuestra hambre y sed y, así, se culmina la realización de la práctica de alimentarse.

El Dominio Reflexivo y la Competencia de un Ámbito de Acciones

En la Figura 1, se puede identificar un cuarto componente: el “Proceso Reflexivo”. En este componente, se llevan a cabo las reflexiones con las cuales se planifican, implementan y evalúan todos los aspectos de la práctica, esto es, el “Conjunto de Necesidades Emocionales

Recurrentes”, la “Visión” y el “Proceso de Realización”. En la OVH estas reflexiones se efectúan en lo que reconoceremos como nuestro *dominio reflexivo*: el espacio mental y emocional en el que reflexionamos, consolidamos, controlamos, transformamos y somos conscientes sobre todo lo referente a nuestro desenvolvimiento humano, en un contexto determinado de actividades (Castro, 2019, pp. 243-244). A este contexto determinado de actividades lo reconoceremos como *ámbito de acciones* (Castro, 2019, p. 230). Por ejemplo, podemos tener el ámbito de acciones de nuestra alimentación, aquel en el que resolvemos nuestra necesidad emocional de nutricio e hidratación; o el ámbito de acciones de nuestro deporte, en el que resolvemos nuestra necesidad emocional de ejercitarnos para nuestra salud; y así, sucesivamente, podemos tener los ámbitos de acciones de nuestro entretenimiento, recreación, trabajo, estudio, música, literatura, arte, contabilidad, aseo, salud, compartir, etc. En suma, los ámbitos de acciones son contextos de actividades que se distinguen por el tipo de necesidades emocionales que en ellos se solucionan.

Por otro ángulo, en el dominio reflexivo es donde reflexionamos, consolidamos e implementamos nuestra competencia, especialmente, la relacionada y pertinente al ámbito de acciones de la práctica que estemos realizando. Así pues, en el ejemplo expuesto, el primer proceso que realizamos de nuestra competencia es la planificación de los componentes de la práctica de alimentación, esto es, el reconocimiento del “Conjunto de Necesidades Emocionales Recurrente” y la configuración de la “Visión” que las soluciona, por medio de nuestra reflexión introspectiva y saberes emocionales de nuestra hambre y sed en nuestra identidad; y la determinación del “Proceso de Realización”, por medio de nuestra reflexión racional y conocimiento sobre nuestro mundo. Después, el segundo proceso de nuestra competencia es la implementación del “Proceso de Realización” de la práctica de alimentación, por medio de la coordinación de nuestras habilidades psicomotoras. Y, por último, el tercer proceso es la evaluación de la “Visión”, por medio de una *reflexión crítica* o juicio valorativo sobre si estamos satisfechos o no con el logro de nuestra alimentación; si lo estamos, entonces damos por culminada la realización de nuestra práctica alimenticia.

Como podemos apreciar, la *competencia de un ámbito de acciones* es el conjunto, articulación e implementación pertinentes de facultades, saberes, actitudes y procesos que permiten planificar, realizar y evaluar las prácticas de un contexto particular de actividades (Castro, 2019, p. 244). En el ejemplo, la competencia está relacionada con el ámbito de

acciones de nuestra alimentación; pero, también puede haber las competencias profesionales para los ámbitos de acciones de un médico o músico, con las cuales puedan hacer sus prácticas de medicina y música, respectivamente.

Las Acciones Fundamentales del Desarrollo Humano

En la OVH el proceso de planificar, implementar y evaluar una práctica se denomina *acción fundamental de consolidación de una práctica* (Castro, 2019, pp. 264-265). De forma adicional, nuestro desarrollo humano está conformado por otras cuatro acciones fundamentales: reconocimiento, conservación, refinamiento y socialización de una práctica. Estas cinco acciones fundamentales están relacionadas entre sí. En la OVH dicha relación depende del siguiente principio ontológico: *“todo potencial de desarrollo humano necesita siempre del reconocimiento de una experiencia previa que lo funde”* (Castro, 2019, p. 262). De este modo, se presenta un cierto orden en la ejecución de estas *acciones fundamentales de nuestro desarrollo*: todo se trata de *“fundar y brindarle un potencial de realización (consolidación) y transformación (conservación, refinamiento o socialización) a nuestro vivir, a partir del reconocimiento de nuestras experiencias”* (Castro, 2019, p. 262). En los siguientes apartados, se explicita esta relación operativa de nuestro desarrollo humano.

La Acción Fundamental de Reconocimiento de una Experiencia

Como se resalta, nuestro desarrollo humano depende, exclusivamente, de nuestras experiencias. Reconoceremos una *experiencia* como la consciencia o percepción operativa y valoración emocional que logramos sobre nuestras acciones y vivencias (Castro, 2019, p. 262). De este modo, teniendo presente que existimos en función de ser felices, *nosotros fundamos nuestro desarrollo a partir del decidir si queremos reavivar las sensaciones que somos conscientes de nuestros quehaceres.*

Desde este panorama, se distingue la importancia y función de la *acción fundamental de reconocimiento*:

[...] es el proceso reflexivo con el cual reconstruimos, analizamos y juzgamos nuestras experiencias, con el fin de ampliar y/o profundizar nuestra comprensión y valoración sobre todo lo que hemos vivido en ellas; como también, a partir de este entendimiento y juicio

valorativo, propiciar un fundamento (información explicativa inicial con la cual responder qué, por qué, para qué y cómo efectuar) y potencial (motivación contingente) a nuestro desenvolvimiento humano, con el cual poder reavivar las sensaciones reconocidas y valoradas de nuestras experiencias. (Castro, 2019, p. 263)

En la OVH tenemos dos tipos de experiencias: impropias y genuinas. Las *experiencias impropias* son aquellas acciones o vivencias que “o bien hemos tenido al azar, o bien han sido planteadas y compartidas por otras personas” (Castro, 2019, p. 265). Por ejemplo, supongamos que estamos en un centro comercial y distinguimos una heladería que hace sus helados de una manera muy peculiar. Nos llama mucho la atención, así que vamos hacia ella. El vendedor nos obsequia una muestra de helado al azar y, al probarla, nos damos cuenta de que ese sabor nos encanta. Esta experiencia agradable ha sido impropia, porque no la planeamos nosotros, sino que fue vivida al azar. Luego, nosotros hacemos un reconocimiento de esa experiencia impropia y le preguntamos al vendedor cómo se llama ese sabor. Él nos responde que “Galleta Oreo”. Este hecho de preguntarnos sobre nuestra experiencia y ser conscientes de lo que la compone y lo felices que somos en ella es nuestra acción fundamental de reconocimiento. *Su producto final siempre es un aprendizaje*: obtenemos el conocimiento emocional que nos gusta un sabor de helado llamado “Galleta Oreo”; un saber que es nuevo para nosotros y, por tanto, es un saber aprendido. Algo muy distinto es tener la vivencia de la prueba de helado, pero no prestarle mucha atención y dejarla, al final, desapercibida: nos perdemos un reconocimiento o aprendizaje sobre lo que integra nuestra identidad.

Por otro lado, nótese que la acción fundamental de reconocimiento no solo nos brinda un aprendizaje sobre nosotros. También nos ofrece un fundamento y potencial de desenvolvimiento con los cuales reavivar nuestras sensaciones vividas. Es aquí cuando se resalta una relación entre la acción fundamental de reconocimiento y la de consolidación de una práctica. Retomemos el ejemplo. La prueba al azar del helado ha engendrado en nosotros una necesidad emocional recurrente —un potencial de desenvolvimiento—: el deseo de probar de nuevo el helado de “Galleta Oreo”. Por lo tanto, supongamos que otro día se activa esa necesidad emocional. Esta nos activa nuestro proceso reflexivo (ver Figura 1) y, así, tomamos la decisión de satisfacerla. Para ello, en nuestro dominio reflexivo, planificamos la práctica de comer el helado “Galleta Oreo”. Gracias a la acción fundamental de reconocimiento, aprendimos un fundamento o saber con el cual realizar la planificación. Por

ejemplo, sabemos el helado concreto que nos satisface y el lugar donde se encuentra; también, tenemos el reconocimiento de la necesidad emocional de querer revivir la experiencia del helado “Galleta Oreo”. Este saber emocional y de nuestro mundo aprendidos ahora conforman nuestra competencia del ámbito de acciones de comer helado. Así pues, con este fundamento y potencial de desenvolvimiento —nuestra nueva competencia—, establecemos la información sobre el “Conjunto de Necesidades Emocionales Recurrentes”, la “Visión” y el “Proceso de Realización” de la práctica comer helado de “Galleta Oreo”. Así, con esta información, después seguimos sus instrucciones para implementar la planificación de la práctica y, al final, lograr su visión y quedar satisfechos.

Este ejemplo nos muestra la relación que surge entre nuestra acción fundamental de reconocimiento y la de consolidación de una práctica, gracias a una experiencia impropia vivida al azar. Pero, también se puede generar la relación entre las dos acciones fundamentales, gracias a una experiencia impropia planteada y compartida por otra persona. Supongamos que un amigo nos invita a un mirador en una montaña y nosotros quedamos maravillados con dicha experiencia. Así que, hacemos nuestra acción fundamental de reconocimiento, para aprender sobre nuestra identidad y conocimiento específico de dicha experiencia. Y, luego, con esta nueva competencia aprendida, poder revivir la experiencia por medio de nuestra acción fundamental de consolidación de una práctica. Desde esta perspectiva, la diferencia con el ejemplo del helado de “Galleta Oreo” consiste en que la experiencia que funda el desenvolvimiento en este ejemplo es, primero, impropia al azar y, segundo, *aprendida por descubrimiento*: descubrimos al azar que nos gusta el helado de “Galleta Oreo” y, desde este descubrimiento, repetimos la experiencia. En cambio, en el ejemplo de la montaña, la experiencia que funda el desenvolvimiento es, primero, impropia planteada y compartida por otra persona y, segundo, *aprendida por imitación*: hacemos lo mismo que ha hecho nuestro amigo al llevarnos al mirador de la montaña, pero solos.

El aprendizaje por imitación o modelado es fundamental en nuestra vida (Ormrod, 2005, pp. 141-173). Todo el tiempo lo realizamos, desde que nacemos hasta nuestra muerte. Se pueden presentar dos tipos de *aprendizaje por imitación: desde nosotros mismos o instruida* (Ormrod, 2005, p. 152). El aprendizaje por imitación que hacemos desde nosotros mismos es el caso del ejemplo de la montaña. Nuestro amigo, simplemente, nos está llevando al mirador. En cierta manera, él no nos está dando instrucciones; somos nosotros, en nuestra

acción fundamental de reconocimiento, que distinguimos y aprendemos todo lo que nuestro amigo hace para ir a la montaña y, así, luego repetir desde nosotros mismos esa experiencia. Por otro ángulo, el aprendizaje instruido es el que vivimos siempre en la enseñanza. En el ejemplo de la montaña, sería solo que nuestro amigo tuviera la intención de enseñarnos a ir al mirador. Así, todo el tiempo nos estaría indicando e instruyendo cómo hacer cada paso del viaje, para que nosotros lo imitemos. El aprendizaje por imitación instruida es el que siempre realizamos en la escuela o cuando interactuamos con otras personas que tienen la intención de *enseñarnos*, es decir, de compartírnos su competencia para que los imitemos (Ormrod, 2005, p. 153). En este caso, nuestra acción fundamental de reconocimiento es el último paso de este aprendizaje por imitación instruida, en el sentido de que estamos reconociendo y reteniendo la competencia que nos enseñan.

La Experiencia Genuina en la Vida Humana

Lo compartido hasta el momento son las posibilidades de realizar nuestra acción fundamental de reconocimiento sobre experiencias impropias. Ahora, veamos las posibilidades que se presentan, cuando reconocemos nuestras experiencias genuinas.

En la OVH una *experiencia genuina* es un producto neto de la competencia de un ámbito de acciones (Castro, 2019, pp. 265-266). Por ejemplo, supongamos que nos surge la necesidad emocional de ir al cine a ver una película. Esta es una necesidad emocional establecida en nuestra *vida humana*, es decir, en el conjunto de ámbitos de acciones que, a lo largo de nuestro vivir, tratamos de resolver (Castro, 2019, pp. 230-231). De esta manera, ir al cine no es algo descubierto recientemente o un intento de imitar lo que hace otra persona. Ir al cine es una necesidad que tiene su tiempo —hasta puede ser una costumbre— y que hemos decidido realizarla por siempre. Por esta razón, tenemos una competencia de su ámbito de acciones, con la cual hacer nuestra acción fundamental de consolidación de una práctica de ir a cine, para resolver esta necesidad emocional cuando se activa.

Así pues, consolidamos esta práctica para quedar satisfechos. Aquí, nuestra acción fundamental de reconocimiento no tiene mucha necesidad de realizarse en la experiencia genuina de ir a cine; simplemente, porque al consolidar la práctica, todo sale como lo planificamos y quedamos complacidos. No obstante, si en la consolidación de la práctica surge algo nuevo, si tiene más sentido reconocer la experiencia vivida, para aprender.

¿Qué puede pasar de nuevo? Generalmente, dos cosas. La primera, algún problema que se debe resolver para poder realizar la práctica. Y, la segunda, alguna innovación que permita refinar la práctica y, así, ser más felices en ella. Veamos, a continuación, el primer caso para comprender lo que implica realizar nuestra acción fundamental de conservación de una práctica.

La Acción Fundamental de Conservación de una Práctica

Primero, ¿qué es un problema? En la OVH un *problema* es tanto una operatividad contradictoria que no permite la finalidad de un proceso biológico o humano, como una alteración negativa que tienen nuestras emociones, cuando una operatividad contradictoria no permite las consecuencias que deseamos obtener de los procesos (Castro, 2019, pp. 70-71). De esta forma:

[...] todo problema implica la distinción de una contrariedad operativa en un contexto determinado; pero, no toda contrariedad operativa implica la distinción de un problema, simplemente porque podemos ser indiferentes al hecho de no obtener las consecuencias que impida. Y, por otra parte, cuando distinguimos una contrariedad operativa como un problema, siempre tenemos una reacción emocional que nos impulsa a eliminarla, para obtener lo que deseamos de las operatividades. (Castro, 2019, p. 71)

Desde este panorama, en la OVH la esencia de un problema es la dimensión emocional que afecta. En el caso de la realización de una práctica, un problema sería un obstáculo que no nos permite realizarla y, en efecto, no nos permite lograr efectivamente su visión. Este no logro nos afecta, porque no nos permite satisfacer nuestra necesidad emocional recurrente.

Ahora bien, en este caso, se presentan dos situaciones que dependen de nuestra emocionalidad. Primero, si tenemos un *sentido de pertenencia*, esto es, una importancia y valoración por las necesidades emocionales y los objetos que las solucionan de nuestra identidad (Castro, 2019, p. 235), entonces hacemos lo necesario para resolver el problema. Y, segundo, si no tenemos esa importancia y necesidad de obtener la visión de nuestra práctica, entonces las contrariedades operativas que nos encontremos no serán un problema para nosotros; simplemente, renunciamos a la realización de la práctica y, en consecuencia, desaparece. Por esta razón, si en nuestra práctica se presenta un problema y lo resolvemos, se afirma que hemos realizado nuestra *acción fundamental de conservación de una práctica*,

pues no estamos permitiendo que desaparezca de nuestra vida, sino haciendo todo lo posible para que pertenezca a ella, conservarla, y así seguir siendo felices por medio de ella (Castro, 2019, p. 266).

Veamos un ejemplo. Supongamos que, en la mañana, hacemos nuestra práctica de ver un programa de televisión. Y, luego en la noche, tenemos reservado un momento para vernos un documental. Cuando ya es hora, prendemos el televisor para ver el programa nocturno. Pero sucede que ahora la imagen está corrida hacia la derecha de la pantalla. Así, solo podemos ver la mitad de la imagen del programa, dificultando por completo poderlo ver. Tenemos un problema. Como para nosotros es tan importante ver el programa, intentamos resolverlo. Así que, indagamos con el control remoto por el menú de la pantalla y hacemos varios intentos en distintas opciones. Listo, encontramos la opción que nos permite corregir la corrida de la imagen y, así, la arreglamos. Finalmente, logramos conservar la práctica de ver un programa de televisión y quedamos felices al terminar de ver el documental.

En esta situación, la importancia de reconocer la experiencia vivida en la acción fundamental de conservación de una práctica consiste en reflexionar distintos aspectos que pueden fortalecer la competencia de nuestro ámbito de acciones.

Primero, desde el contexto de nuestras facultades y saberes cognitivos, podemos identificar el proceso que, finalmente, nos permitió resolver el problema. Así, aprendemos qué realizar cuando se nos vuelva a mover la imagen en la pantalla del televisor. Además, podemos identificar el proceso de resolución de problemas que efectuamos (Ormrod, 2005, pp. 405-449). En este caso, aprender que por medio del método de ensayo y error pudimos encontrar la solución; método que podemos, luego, utilizar en otras situaciones problemáticas que se nos presenten. Al reconocimiento del proceso de resolución de problemas lo distinguiremos como *aprendizaje por resolución de problemas*.

Y, por otra parte, desde el contexto de nuestras facultades y saberes emocionales, podemos reconocer lo *comprometidos y responsables* que somos con el logro de nuestros planes, evidenciando así la importancia que tienen para nosotros los aspectos de nuestra identidad que nos hacen felices (Castro, 2019, p. 235). En esta instancia, podemos igualmente reconocer nuestro *sentido de pertinencia*, “o una percepción crítica, con el cual coordinar nuestro desenvolvimiento, para que nuestras acciones no afecten todo lo que conforma nuestra identidad” (Castro, 2019, p. 235). Es una manera de procurar y proteger los objetos

de nuestra felicidad cuando consolidamos nuestras prácticas y, así, evitar afectarnos. De esta manera, con un sentido de pertenencia y pertinencia, desarrollamos un amor propio y un carácter con los cuales luchar, proteger y conservar lo que consideramos como parte nuestra (Castro, 2019, p. 235). También podemos reconocer otros aspectos emocionales como nuestra paciencia y perseverancia a la hora de resolver un problema. Aquí se destaca la facultad de nuestra *inteligencia emocional*, con la cual gestionar nuestras emociones en función de nuestro beneficio (Castro, 2019, pp. 236-237). Distinguiremos el reconocimiento de nuestra gestión emocional como *aprendizaje emocional*.

En suma, todos estos aspectos y muchos más podemos aprender de la realidad y de nosotros mismos y, así, fortalecer y ampliar nuestra competencia de un ámbito de acciones, por medio de nuestra acción fundamental de reconocimiento en la conservación de nuestras prácticas.

La Acción Fundamental de Refinamiento de una Práctica

Otra situación nueva que puede ocurrir en la consolidación de nuestras prácticas es la oportunidad de mejorarlas. Por ejemplo, supongamos que realizamos una práctica para satisfacer una necesidad emocional. Sin embargo, al evaluar el logro de la visión, nos damos cuenta de que no quedamos plenamente satisfechos. Esta es una situación nueva que se presenta en la realización de la práctica, pues en otras ocasiones si hemos quedado complacidos. Así pues, esta nueva situación nos invita a realizar nuestra *acción fundamental de refinamiento de una práctica* (Castro, 2019, pp. 266-267). En esta acción, se trata de tomar como referencia todos los aspectos de una práctica ya consolidada y evaluarlos para juzgar si seguimos de acuerdo con su establecimiento o si merecen una transformación para lograr ser más felices. En el caso de que requieran una transformación, se afirma que hacemos una *innovación* en nuestra práctica. En esta innovación hacemos las modificaciones que consideramos necesarias para ser más felices, tanto en la visión como en el proceso de realización de la práctica; modificaciones que realizamos por medio de nuestra *creatividad* o capacidad de construir nuevo conocimiento (Castro, 2019, p. 239). Después, implementamos todos los aspectos nuevos agregados y, al final, evaluamos si logramos ser más felices. Si es así, hemos innovado y mejorado nuestra práctica. Por último, el reconocimiento de esta innovación nos permite aprender sobre nuestras estrategias creativas

y nuevos aspectos que nos hacen más felices, en el ámbito de acciones de la práctica. Distinguiremos este reconocimiento como *aprendizaje por innovación*.

Por otro ángulo, cabe resaltar dos situaciones importantes en la acción fundamental de refinamiento de la práctica. La primera, una distinción de necesidades emocionales, procesos u objetos que nos puedan brindar más felicidad; distinción que se hace al azar, en las distintas experiencias que se tengan en el día a día. Sucede que, constantemente, interactuamos en múltiples situaciones y vivencias que podemos tomar, para innovar las prácticas de nuestros ámbitos de acciones. Puede ser, por ejemplo, que descubrimos una nueva ruta para nuestro ejercicio de ciclismo, un nuevo alimento para cenar, un nuevo programa para ver películas en el computador, una manera de ser más armónicos (por ejemplo, más ordenados, pulcros, radiantes, etc.) en nuestros quehaceres, etc. De esta forma, aprendemos todo el tiempo y desarrollamos nuestra creatividad y, así, transformamos nuestra competencia para innovar nuestras prácticas y ser más felices.

Y, la segunda, la constante búsqueda de ser más eficaces y eficientes en la realización de nuestras prácticas (Castro, 2019, p. 239). Entenderemos por *eficacia* como el valor de ser más adecuados a las circunstancias (Castro, 2019, p. 112). Por ejemplo, es más adecuado lavar una gran cantidad de ropa y prendas en una lavadora que a mano; regar con agua las matas del patio con una manguera que con un tarro; bajar una fruta de un árbol con un palo que con una piedra; hacer una operación matemática en una calculadora que, en un cuaderno, etc. Y entenderemos por *eficiencia* como la manera de gastar menor cantidad de recursos, energía y tiempo en la realización de nuestros procesos (Castro, 2019, p. 112). Una relación importante que se presenta entre los valores de la eficacia y la eficiencia consiste en que, cada vez que somos más eficaces, somos más eficientes. Retomando los ejemplos mencionados, nótese que somos más eficientes al utilizar la lavadora, la manguera, el palo y la calculadora, porque cuando los utilizamos gastamos menos energía, recursos y tiempo.

Por último, veamos un ejemplo de nuestra acción fundamental de refinamiento de una práctica. Supongamos que hacemos ejercicio en el gimnasio. Cada día, tenemos una rutina de pesas para un grupo de músculos y finalizamos el entrenamiento con un ejercicio de bicicleta para hacer cardio. Un día, caminando por las instalaciones del gimnasio, descubrimos un espacio en el que se reúnen las personas, para hacer aeróbicos y baile. Ahí se nos activa nuestra creatividad y pensamos que nos parece mejor y más placentero

reemplazar la bicicleta por este ejercicio de aeróbicos. Así pues, al siguiente día, hacemos nuestra práctica de ejercicios con pesas y, al final, la sesión de aeróbicos. Concluimos que fuimos más felices. Por tanto, tomamos la decisión de innovar nuestra práctica de ejercicios estableciendo la sesión de aeróbicos al final y, así, asumir la nueva rutina resultante para seguir haciéndola los demás días.

Cultura y Educación

La siguiente acción fundamental que caracteriza nuestro desenvolvimiento humano es la de socialización de una práctica. El objeto esencial en el que se funda esta acción es el *acto comunicativo*. Mediante este acto de “Descubrir, manifestar o hacer saber a alguien algo” (RAE, s.f., definición 2), nosotros compartimos lo que somos con nuestro prójimo. Humberto Maturana también llama este acto comunicativo como *conversar*: entrelazar nuestras emociones con nuestro lenguaje y, así, compartir lo que sentimos, hacemos y/o coordinarnos conductualmente entre nosotros, para hacer algo en equipo (Maturana, 2001, 1993).

En esta última medida, la posibilidad de compartir y establecer coordinaciones de acciones consensuales por medio de nuestro *lenguaje* (Maturana, 2001, p. 11), tiene una consecuencia fundamental: nuestro *desenvolvimiento humano colectivo* —nuestra sexta acción fundamental—. Se trata de realizar juntos lo que hacemos en nuestro *desenvolvimiento humano individual*: las primeras cinco acciones fundamentales sobre las prácticas que efectuamos en los ámbitos de acciones de nuestra vida humana (Castro, 2019, pp. 231-232). Por otro ángulo, como se ha comentado, lo que hacemos de manera individual o colectiva son las actividades que nos permiten satisfacer nuestras necesidades biológicas y de felicidad. A estas actividades individuales y colectivas en una comunidad se reconocen como *fenómenos sociales*. Y a estos fenómenos sociales se les reconoce como *conductas culturales*, cuando los integrantes de la comunidad comunican cómo realizarlos a sus descendientes y, así, logran conservarlos generación tras generación. Desde esta visualización, al conjunto de conductas culturales de una sociedad se le reconoce como *cultura*. Y al mecanismo comunicativo entre generaciones que permite la existencia, transmisión y conservación de la cultura, se reconoce como *educación* (Castro, 2023a, pp. 74-75).

Desde esta perspectiva, nótese cómo la acción fundamental de socialización de una práctica posibilita estos objetos característicos de nuestra especie: nuestros fenómenos sociales,

nuestra cultura y educación. Por esta razón, en la EC es fundamental que los educadores, estudiantes y ciudadanos dominen esta acción comunicativa, para que así:

- Los procesos educativos sean más eficaces y eficientes a la hora de comunicar y aprender las actividades de los fenómenos sociales y conductas culturales; y
- la comunicación entre las personas de la sociedad sea más eficaz y eficiente y, así, se facilite tanto su compartir, como el establecimiento de las coordinaciones de acciones consensuales para realizar actividades en conjunto.

La Acción Fundamental de Socialización de una Práctica

Por esta importancia, en la OVH se ha propuesto una manera de organizar y establecer la información esencial de nuestro desenvolvimiento, con el fin de facilitar la comunicación de sus aspectos principales. Esta manera consiste en consolidar una información con la cual responder: qué, por qué, para qué, cómo, cuándo, cuántos, dónde y con quiénes hacemos los procesos de nuestras prácticas.

La estrategia para consolidar esta información consiste en organizarla en cuatro objetos comunicativos. Los dos primeros se reconocen como el *significado* y el *sentido de la práctica*. El significado es el contexto emocional que nos motiva y justifica realizar las operatividades de la práctica; y, el sentido, el horizonte de lo que concretamente debemos lograr con nuestros conocimientos y actuar en la práctica, para satisfacer el significado que nos impulsa (Castro, 2019, pp. 24-25, pp. 278-279). De este modo, con el significado de la práctica, tenemos una información con la cual responder *por qué* estamos haciendo sus operatividades; porqué que toma en cuenta nuestras emociones, contexto de origen, justificación y necesidades emocionales de la práctica. Y, con el sentido de la práctica, tenemos una información con la cual responder *para qué* estamos haciendo sus acciones; para qué que toma en cuenta los objetos concretos u objetivos de la visión de la práctica.

Y el tercer y cuarto objetos informativos son el proceso de realización y el proceso reflexivo de la práctica. Mediante estos objetos tenemos una información con la cual saber y comunicar:

[...] la *operatividad de nuestro desenvolvimiento*, individual o colectivo, al facilitarnos saber qué, cómo, cuándo, [cuántos], dónde y con quiénes lo realizamos (por invitarnos a reflexionar las operatividades de nuestros procesos reflexivos, conocimientos y de realización); la *valoración de todo lo vivido*, al facilitarnos juzgar cada aspecto reconocido de la experiencia (juicio con el cual propiciamos el potencial de realización, transformación o socialización de nuestros procesos y prácticas); y en sí, la respuesta a cualquier pregunta pertinente sobre lo que deseamos saber de nuestras experiencias y vida. (Castro, 2019, p. 279)

Así pues, con estos cuatro objetos comunicativos efectuamos nuestra *acción fundamental de socialización de la práctica*. Nótese que, para poder comunicar estos objetos, antes hay que consolidarlos. El proceso que se utiliza para ello es nuestra acción fundamental de reconocimiento. De esta forma, en sí, el proceso de socialización es un proceso de escritura u oralidad de los cuatro objetos comunicativos que reconocemos de la práctica, de manera que se procura en lograr en la socialización una adecuada “reformulación de lo que se quiere compartir, en función de satisfacer la comprensión de los interlocutores; todo con la finalidad de facilitar un proceso consensual en el cual acepten y se llegue a un acuerdo sobre lo que se comunica” (Castro, 2019, p. 239). Finalmente, se realiza este proceso de socialización con el objetivo de compartir, consolidar un desenvolvimiento humano colectivo o participar la práctica, para que otros la hagan en colectividad o en su individualidad y, así, pase de generación en generación como una conducta cultural (Castro, 2019, p. 267).

Por ejemplo, se tiene el documento *La práctica cosmológica Lasserim: Un significado y sentido para la formación inicial de profesores en la educación matemática* (Castro, 2019). Este documento es la socialización de un significado —o emoción— y un sentido —o conocimiento con el cual lograr una finalidad concreta— que solucione el significado compartido. Es una emoción y una finalidad que se comparten a la comunidad educativa, especialmente, a la formación inicial de profesores en la educación matemática, con el fin de que sus integrantes las asuman, para impulsar y coordinar sus prácticas formativa y profesional docente. En breve, se trata de que con esta emoción y finalidad puedan remediar los problemas que estamos ocasionando a los seres vivos, humanos, inertes y ecosistémicos, por medio de la enseñanza de las matemáticas y ciencias escolares. Así pues, como se expone en el documento, este es la reformulación de un reconocimiento de la experiencia vivida en la *práctica cosmológica Lasserim*; reconocimiento que se hace en su significado y sentido y,

después, se adecúan para socializarse, con el fin de constituir un desenvolvimiento humano colectivo que procure realizar la EC en nuestra sociedad, en función del beneficio de la vida en el cosmos.

Por último, realizar nuestra acción fundamental de reconocimiento sobre nuestra práctica de socialización nos permite aprender sobre:

- Nuestro deseo de compartir con nuestro prójimo sea solo por disfrutar de la comunicación con él o para realizar un desenvolvimiento humano colectivo (Castro, 2019, p. 236); y
- el método de escritura u oralidad con el cual recopilamos, organizamos y consolidamos la información a socializar.

Distinguiremos este reconocimiento como *aprendizaje por socialización*.

El Desenvolvimiento Humano Colectivo Concreto: La Coinspiración Ontológica

Hasta el momento, se ha explicitado nuestro desenvolvimiento humano individual: la consolidación, el reconocimiento, la conservación, el refinamiento y la socialización de una práctica en un ámbito de acciones concreto. Ahora, en los siguientes apartados, veremos la realización de otra acción fundamental sobre este desenvolvimiento humano individual. Esta sexta acción consiste en efectuar alguna de estas cinco acciones fundamentales en una práctica, pero de manera colectiva; generando, como consecuencia final, un *desenvolvimiento humano colectivo concreto* (Castro, 2022a, p. 100).

Como se trata de la realización de una *práctica colectiva*, es decir, donde la planificación, implementación y evaluación de todos los aspectos de la práctica se hacen en conjunto, en la OVH se trabajan unos conceptos que posibilitan la cohesión social en la ejecución de una acción colectiva.

El primer concepto se reconoce como coinspiración ontológica (Castro, 2023b, pp. 101-103). Se trata de tres factores emocionales. El primero, *la felicidad vivida al compartir y estar con el prójimo*. Este factor es esencial, pues es la necesidad emocional y felicidad de sentir la compañía de las personas, compartir con ellas y vivir ciertos valores sociales como la aceptación, confianza, empatía, respeto, solidaridad y unicidad. De esta manera, es la emoción que justifica, motiva y brinda la fuerza a la cohesión social a la hora de hacer algo juntos.

El segundo, *una identidad colectiva*. Se trata de las necesidades emocionales y de los objetos concretos que las solucionan, comunes y compartidos por el grupo de personas de una práctica colectiva. De esta forma, los elementos de la identidad colectiva son los que establecen el ámbito de acciones de la práctica, asimismo, los que sus integrantes toman como referencia, para reconocer el “Conjunto de Necesidades Emocionales Recurrentes” común y compartido y configurar la colección de objetos concretos que las realizan y que también son comunes y compartidos por los integrantes del grupo: la “Visión Compartida” de la práctica colectiva.

Y, el tercero, *una aceptación del prójimo como un legítimo otro en el convivir*. Es un factor fundamental, porque consiste en una aceptación entre las personas del grupo, sin importar las diferentes creencias que tengan de la realidad. Si no hay aceptación porque no todos piensan igual, y más bien hay rechazo, no es posible realizar una práctica colectiva. Por eso, es un factor de carácter epistemológico, es decir, de los criterios que asumimos del conocimiento, de modo que aceptamos las ideas de los demás igualmente válidas a las nuestras y, así, no generamos una superioridad que no nos permita compartir con los que consideramos diferentes, por lo que sienten y piensan del mundo y la realidad.

Desde estos tres factores, la *coinspiración ontológica* es una confianza compartida —una entrega sin temor— entre todos los integrantes de la práctica colectiva. Una confianza de trabajo en equipo en la que “no necesitamos controlarnos mutuamente, porque desde la aceptación y respeto por el otro actuamos en la sinceridad” (2001, p. 54), a la hora de querer hacer y lograr algo juntos. De esta manera, el propósito de la *coinspiración ontológica* consiste en propiciar la libertad de acción en los integrantes, para que, “desde lo que son ellos mismos y desde su deseo genuino y responsable, puedan dar un aporte al cumplimiento de la visión compartida con plena confianza, tranquilidad, valoración y respeto por parte de los demás integrantes” (Castro, 2019, p. 86).

Esta situación de entrega y confianza es muy distinta a la que predomina en las actuales asociaciones de personas, donde la organización de la toma de decisiones se funda en:

- una estructura jerárquica, de autoridad, de control;
- la verdad objetiva, única y superior;
- la lucha por el poder y la obediencia; y

- la exigencia, la agresión, el abuso, la apropiación, la desconfianza y la competencia (Castro, 2019, pp. 57-62).

Una lamentable situación cuya consecuencia es la constante negación y rechazo del otro como un legítimo otro en el convivir; negación y rechazo que, en último término, generan un constante dolor, temor y sufrimiento en los integrantes de la asociación.

El Desarrollo Humano Colectivo Concreto: La Democracia

Desde esta conspiración ontológica —donde sentimos una confianza, libertad, valoración, respeto y aceptación por nuestro acto sincero de querer hacer algo en equipo—, las decisiones grupales se toman sobre una organización de acuerdos denominada democracia (Castro, 2023b, pp. 103-104). En la OVH la *democracia* es cuando cada integrante —libre y tranquilamente y abrigado en el respeto y la valoración— brinda un aporte a la constitución consensual de todos los aspectos del desarrollo humano colectivo concreto por acordar. De este modo, los aportes brindados entre los integrantes son reflexionados en conjunto, con el fin de identificar acuerdos o discrepancias hasta llegar a un consenso final. De esta forma, en palabras de Humberto Maturana, en un espacio democrático, basado en una conspiración ontológica, “las distintas posturas existenciales, los distintos quehaceres, las distintas ideologías pasan a ser distintas miradas que permiten reconocer distintas clases de errores en la realización del proyecto común en un ámbito abierto de conversaciones que permite reconocer esos errores” (2001, p. 55). De este modo, la democracia es lo contrario a la organización de toma de decisiones como *la tiranía, el absolutismo o la dictadura*, donde el poder se concentra en una persona y esta impone a los demás lo que se debe sentir y hacer. Veamos el siguiente ejemplo de un desarrollo humano colectivo concreto. Supongamos que unas personas están esparcidas en un parque, alrededor de una cancha de voleibol. Luego, llega una pareja con una pelota y empiezan a jugar en la cancha. Las personas que están alrededor se acercan a la pareja y le consultan si todos pueden jugar. Aquí se presenta una conspiración ontológica, en el sentido de que las personas quieren compartir entre sí, tienen la identidad colectiva de querer jugar voleibol y no se presenta un rechazo entre ellas por tener distintos niveles de competencia, estrato, raza, edad o sexo. Esta conspiración ontológica funda la cohesión social y, así, se da el primer paso para un desarrollo humano colectivo. El segundo paso es entrar en acuerdos en el proceso de

planificación, implementación y evaluación de la práctica colectiva de jugar voleibol. Aquí es donde se aplica la democracia, en el hecho de que todos son iguales, sus ideas y propuestas son igualmente legítimas y entre todos tratan de llegar a un acuerdo en el que queden satisfechos. Por ejemplo, se llega al acuerdo de que se pueden hacer unos juegos recreativos en el que participen todos y, al final, otros juegos con un nivel más competitivo. Después de efectuar todos los juegos, las personas evalúan la situación y concluyen que quedan plenamente satisfechas, regresan a sus hogares y, así, se da por terminado el desenvolvimiento humano colectivo concreto de una tarde de juego de voleibol en la comunidad.

Desde estas ideas, se puede concluir que un desenvolvimiento humano colectivo concreto es como uno individual, solo que compartido y coordinado con el prójimo con base en una conspiración ontológica y la democracia.

Por último, los aprendizajes que se pueden lograr por medio del reconocimiento de la experiencia vivida en un desenvolvimiento humano colectivo concreto son múltiples y complejos. Por ejemplo, una persona puede reconocer su experiencia en este desenvolvimiento y, así, aprender sobre la conspiración ontológica vivida y la ejecución de la democracia en la toma de decisiones; asimismo, sobre todo lo implementado en equipo, las dificultades encontradas y sus formas de solución. Y con todos estos aprendizajes alcanzados y congregados en su competencia humana, después aplicarlos cuando vaya a realizar otro desenvolvimiento humano colectivo. Esta es una situación sencilla en la que se aprende por medio de la acción individual de reconocimiento. Pero, la situación se complica cuando la acción de reconocimiento se debe hacer en equipo y, así, aprender en conjunto.

El Desenvolvimiento Humano Político

En la OVH el desenvolvimiento colectivo concreto se realiza en un *espacio humano de microconvivencia*: espacio donde “un grupo de personas planifican y realizan actividades en un ámbito de acciones determinado” (Castro, 2023b, p. 101); por ejemplo, el ámbito de acciones del deporte de voleibol. Ahora bien, cuando el espacio humano es un “espacio holístico en el que sobreviven, coexisten y conviven los seres inertes, vivos, humanos y las relaciones ecosistémicas que los interconectan y propician su existencia en un espacio

geográfico determinado” (Castro, 2023b, p. 104), se dice que es un *espacio humano de macroconvivencia*, en el que se realiza el desenvolvimiento.

En esta medida, el desenvolvimiento humano colectivo ya no consiste en planificar, implementar y evaluar una práctica colectiva concreta; sino un conjunto de actividades de sobrevivencia y felicidad en comunidad en un espacio ecosistémico específico. De esta forma, teniendo en cuenta que en la OVH se asume la *política* como “aquel espacio, de reflexiones y acciones, donde construimos un mundo común y de beneficio para todos desde el deseo de la convivencia” (Castro, 2019, p. 86), se reconoce un *desenvolvimiento humano político* como la ejecución individual y colectiva de las acciones fundamentales en un proyecto común de sobrevivencia, convivencia y coexistencia. De este modo, en la OVH un desenvolvimiento humano político siempre se realiza en un espacio humano de macroconvivencia, en el que se sobrevive y se es feliz en una comunidad situada en un entorno ecosistémico.

En esta perspectiva, el desenvolvimiento humano político no solo consiste en votar en elecciones; tal cual como estamos acostumbrados. Este desenvolvimiento político es el que efectuamos tanto, como seres vivos que, cada momento, día tras días, buscamos nuestra sobrevivencia, como seres humanos que buscamos ser felices en nuestros diversos ámbitos de acciones. La cuestión es que estas actividades de sobrevivencia y felicidad se efectúan en convivencia con otras personas y seres vivos y en coexistencia con diversos elementos ecosistémicos en una comunidad. Por esta razón, la “acción del sujeto político es constante y la realizamos en todas las actividades de nuestro día a día” (Castro, 2023b, p. 105). Todo ciudadano siempre está implementado el *proyecto político*: el proyecto común de sobrevivencia, convivencia y coexistencia que, en cierta medida, comparten los integrantes de la comunidad. Por ejemplo, si la comunidad desea tener su ciudad limpia, entonces los ciudadanos procuran botar la basura en su casa o en los tarros de basura de las calles; no, en cambio, tirarla en cualquier lugar donde se encuentren. También, si quieren evitar accidentes en las calles, procuran respetar las reglas cívicas y de tránsito. O si los ciudadanos detectan muchos daños infraestructurales en la ciudad, comunican a las autoridades para que los arreglen.

En breve, una manera de visualizar el desenvolvimiento humano político es como pensar en que cada ciudadano está en la etapa de elecciones de una candidatura política, en la que

examina todos los aspectos de sobrevivencia, convivencia y coexistencia en una comunidad, para mejorarlos en beneficio de todos. La diferencia entre este momento de candidatura y el desenvolvimiento humano político consiste en que, en el desenvolvimiento político, no solo se trata de evaluar y juzgar, sino de actuar e implementar las propuestas de solución entre todos los integrantes de la sociedad, sin importar si tienen un puesto político o no. Es lo que se debemos hacer solo por ser ciudadanos.

En suma, el desenvolvimiento humano político es un existir en función de realizar las acciones fundamentales sobre un proyecto común de sobrevivencia, convivencia y coexistencia en una comunidad situada en un espacio de macroconvivencia. Si este espacio de macroconvivencia se extiende por continentes, todo el planeta Tierra o el cosmos, en la OVH este desenvolvimiento humano político se generaliza a un *desenvolvimiento humano civilizatorio* (Castro, 2022b; 2023b).

El Desenvolvimiento Humano Holístico

Como podemos notar, sobrevivir y ser felices en un espacio de macroconvivencia, implica tener un conocimiento mucho más amplio de la realidad: de los seres vivos, inertes y ecosistémicos que la conforman; de nuestra existencia y convivencia humana en una comunidad; y de la relación de coexistencia con todo lo que nos rodea. Nótese, también, cómo la presentación de nuestro desenvolvimiento humano ha ido, poco a poco, aumentando su complejidad. Al principio, se comentó que nos desenvolvemos en la unidad estructural de nuestra operatividad: la práctica. Luego, hacemos diversas acciones fundamentales, individuales y colectivas, en ella. Y, después, realizamos nuestro desenvolvimiento político y civilizatorio en un espacio de macroconvivencia. Ahora, se presentará cómo nos desenvolvemos en función de la existencia del cosmos y los conocimientos que debemos tener para ello.

Así como la unidad estructural de nuestro desenvolvimiento humano concreto es la práctica, en la OVH la unidad estructural de nuestra existencia en el cosmos es nuestro modo de vida. Un aforismo que facilita comprender este concepto es “Así como realizo algo, realizo todo”. Por ejemplo, si en una práctica de cocina soy ordenado, también lo seré en las prácticas de mi estudio, trabajo, recreación y de demás ámbitos de acciones de mi vida. Igual ocurre si procuro que las consecuencias de mis prácticas no perjudiquen a mi entorno, sin importar el

ámbito de acciones que ejecute. Y si viajo a la Luna o a Marte, también seré ordenado y cuidadoso en todos mis procesos. Como vemos, “los seres humanos tenemos la opción de efectuar operatividades comunes y compartidas en todos nuestros ámbitos de acciones; operatividades que, en último término, *definen y establecen la forma general de vivir que deseamos realizar*” (Castro, 2022a, p. 99).

En la OVH esta forma general de vivir —y que aplicamos en las prácticas de todos nuestros ámbitos de acciones— se reconoce como *modo de vida*. Por ejemplo, nuestras acciones fundamentales —que también serían acciones generales— las efectuamos en las prácticas de todos nuestros ámbitos de acciones; igual, nuestros valores operativos como ser ordenados, autónomos, eficientes, eficaces, efectivos; asimismo, algunos valores sociales como ser solidarios, generosos, cooperativos, nobles. Todos estos aspectos —como nuestros hábitos, costumbres, comportamientos, valores y procesos— que pueden aplicarse en las prácticas de todos nuestros ámbitos de acciones, pueden conformar y distinguir nuestro modo de vida y efectuarlo de igual manera en todo el cosmos.

Por otra parte, en la OVH lo que define y establece nuestro modo de vida es nuestro ethos. Entenderemos el *ethos* como nuestra forma peculiar de sentir, pensar, hacer, juzgar y proyectar la vida, asimismo, un conjunto de ideales y principios que determinan la forma específica como queremos actuar en el mundo (Ospina, 2004). De esta forma, podemos apreciar cómo nuestro ethos define y delimita un camino de vida por seguir. Un camino que tiene un impulso, justificación e importancia por recorrerlo. Reconoceremos esta motivación como el *significado del vivir*. Y también este camino tiene un objetivo por cumplir y una manera determinada de lograrlo, de modo que al realizarlo satisfacemos el significado de nuestro vivir. Reconoceremos esta visión y proceso de realización como el *sentido del vivir*. En esta medida, nuestro ethos o proyección de vida está estructurado, emocional, cognitiva y conductualmente, por un significado y sentido del vivir que, en últimas, le dan la forma y el contenido a nuestro modo de vida (Castro, 2022b, p. 268).

Visualicemos el ethos, su significado y sentido del vivir y el modo de vida que moldean por medio del siguiente ejemplo. Es muy frecuente encontrar personas que siguen principios religiosos, para guiar el desarrollo de su vida. El significado del vivir de estas personas se puede fundar en una aceptación, importancia y respeto hacia su dios por todo lo que les ofrece e indica y, así, tener un impulso y una justificación para actuar y vivir en la realidad con su

dios. En el caso de la justificación, pueden tener un conocimiento con el cual explicar: el origen del mundo y la humanidad; la identificación de un problema por resolver por medio del vivir; y la recompensa global si solucionan el problema. Y estas personas pueden tener un sentido del vivir con el cual satisfacer el significado de su vida religiosa. Este sentido puede ser un conjunto de comportamientos, valoraciones y eventos que deben realizar en sus prácticas, ámbitos de acciones y modo de vida. Este conjunto puede ser la solución concreta al problema distinguido en el significado del vivir. Puede ser el conjunto de comportamientos expuestos en la Biblia, por ejemplo, y, si lo realizan a cabalidad, entonces pueden obtener la recompensa final de la vida religiosa: estar en una eterna felicidad con sus seres queridos, con los demás seres humanos y seres que conforman el cielo espiritual y con su adorado dios. En este ejemplo podemos notar que el desenvolvimiento humano no se centra en realizar una práctica concreta; sino, un modo de vida en todas las prácticas de nuestra existencia en el cosmos. Se trata de una manera especial de recorrer el camino de la vida impulsados, justificados y guiados por un ethos que define ese camino. Desde estas ideas, reconoceremos a nuestro existir y operar en correspondencia con el cosmos —nuestro camino de vida— como nuestro *desenvolvimiento humano holístico*.

Los Saberes Holísticos de nuestro Desenvolvimiento Humano

A lo largo del trabajo, se ha expuesto una relación esencial entre sentir, saber y hacer: percibimos una necesidad emocional, pensamos con nuestro conocimiento cómo solucionarla y, finalmente, actuamos para lograr su solución. Esta relación la hemos apreciado por medio del desenvolvimiento en una práctica concreta, donde necesitamos de una competencia o conjunto de facultades, saberes, actitudes y procesos, para realizarlo. De esta misma forma, para realizar nuestro desenvolvimiento humano holístico, tomamos esta relación especial entre sentir, saber y hacer y, por tanto, necesitamos de una competencia especial para efectuarlo.

Retomemos el ejemplo de un ethos religioso. Nótese que, tanto el significado como el sentido del vivir de este ethos, tienen un saber que los explicita; un saber que, por ejemplo, está expuesto en la Biblia. Veamos algunas características importantes del saber de este santo libro, con el fin de identificar los conocimientos globales de un desenvolvimiento humano holístico.

En este texto religioso, se presentan unos saberes de carácter ontológico, es decir, que caracterizan y explican las operatividades del mundo. Es un saber necesario, pues necesitamos entender lo que nos rodea y saber utilizarlo para realizar nuestro ethos. Por ejemplo, la Biblia nos menciona cómo se originó el universo, el planeta Tierra y todo lo que lo compone, incluyendo el propio ser humano. También, en la Biblia se presentan unos saberes de carácter epistemológico, es decir, relacionados con las características del conocimiento. Es un saber que, también, es necesario porque, precisamente, sus características revelan la importancia de hacerle caso o no a sus indicaciones. Por ejemplo, la Biblia afirma que es el único conocimiento verdadero, porque fue escrita en comunicación con dios y Él es la única verdad; por tanto, hay que seguir todo lo que en ella se indica y no otros textos diferentes porque estos son falsos. Y, por último, en este texto religioso se presentan unos saberes de carácter cosmológico antropológico, es decir, que nos indican lo que está bien y mal, cuál es el problema de la existencia y cómo solucionarlo y, en consecuencia, nos muestran el camino que debemos recorrer, para cumplir el propósito de vida. Por ejemplo, en la Biblia se describe el problema de la humanidad que es el pecado y su mayor enemigo, el diablo; descripciones que hacen parte del significado del vivir del ethos religioso. Y, por otro ángulo, en la Biblia se expresa que debemos evitar el pecado y ser siempre buenos: realizar ciertos comportamientos, hábitos, costumbres, rituales, valores; y, así, tener como recompensa la resurrección en el cielo espiritual después de la muerte. Estas descripciones hacen parte del sentido del vivir del ethos religioso.

Desde la descripción de los conocimientos de este texto, se pueden destacar tres tipos de saberes holísticos: ontológicos, epistemológicos y cosmológicos antropológicos (Castro, 2022a, pp. 95-97). Sus principales definiciones son las siguientes:

- *Ontología*: cuestiones y respuestas sobre nuestra realidad. En un contexto concreto, la ontología la podemos visualizar como nuestra cosmovisión o forma de comprendernos e interpretar el mundo.
- *Epistemología*: cuestiones y respuestas sobre nuestro conocimiento y el de los demás. Por ejemplo, ¿qué es nuestro conocimiento?, ¿cuál es su relación con nuestra existencia y lo que nos posibilita?, ¿cuál es su forma y contenido?, ¿cómo lo podemos constituir, comprender, clasificar, utilizar, validar, comunicar, desarrollar, etc.?

- *Cosmología antropológica*: cuestiones y respuestas sobre lo que para nosotros está bien o mal. De esta forma, nuestras acciones y vida toman una dirección que tiene una justificación, motivación, objetivo y un cómo por cumplir en relación con el cosmos. (Castro, 2023b, pp. 107-108)

Estos saberes los reconoceremos como los *conocimientos holísticos de nuestro desenvolvimiento humano* y los congregamos en nuestro dominio reflexivo y competencia humana (Castro, 2019, pp. 245-247). Son conocimientos holísticos porque son los principios más generales y globales desde los cuales podemos explicar, describir, justificar y guiar todos los desenvolvimientos expuestos (Castro, 2023b, p. 107): holístico, civilizatorio, político, colectivo e individual. Y su aprendizaje lo podemos realizar por medio de la acción fundamental de reconocimiento, en las experiencias holísticas que tengamos de nuestro ethos y modo de vida en la realización de nuestras prácticas.

APORTES DEL DESENVOLVIMIENTO HUMANO A LOS PRINCIPIOS EDUCATIVOS DE LA EDUCACIÓN COSMOLÓGICA

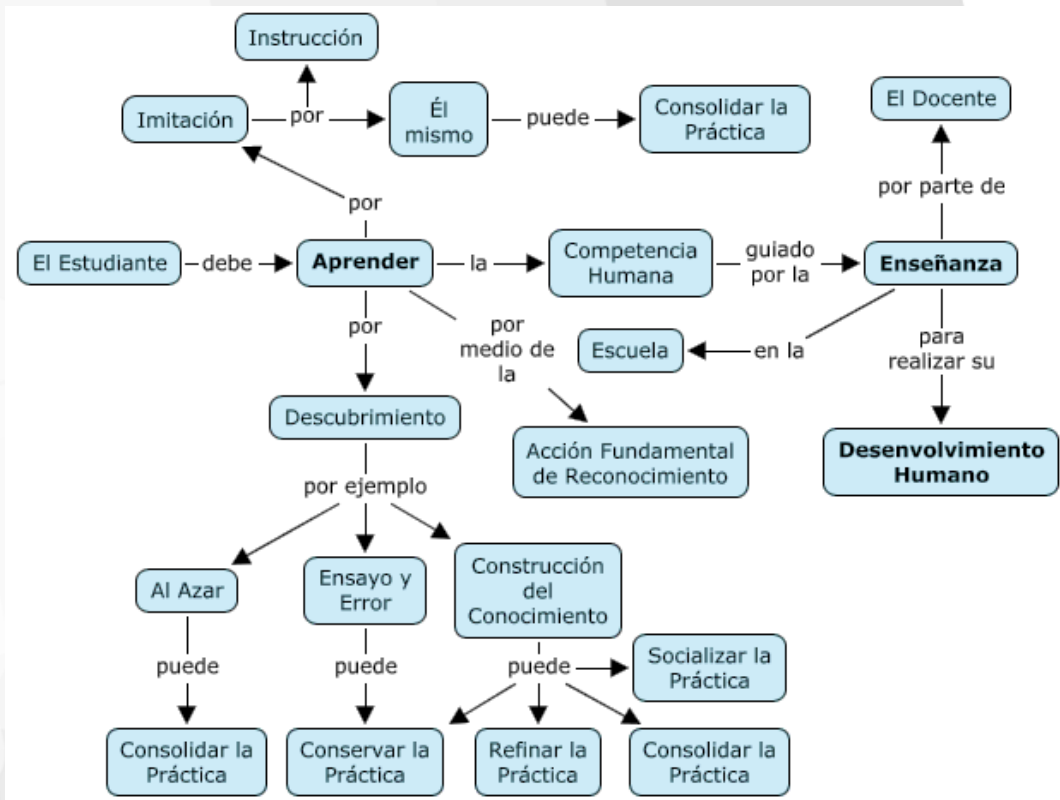
Generalmente, cuando se trata del campo educativo, se presentan dos tipos de saberes que propician y coordinan su implementación. El primero, tiene que ver con el conocimiento que se desea enseñar o el que los estudiantes deben aprender, por ejemplo, matemáticas escolares; mientras que, el segundo, con las reflexiones sobre cómo se debe planificar la enseñanza de dicho conocimiento, esto es, saberes pedagógicos (Rico, 1998). Estos dos tipos de saberes se congregan y relacionan en el concepto de *currículo*, entendiendo este concepto como “un marco de referencia que toma la comunidad educativa, para establecer y orientar una determinada formación humana de los integrantes de una sociedad” (Castro, 2022a, p. 93). En este documento, se presentan estos dos tipos de saberes curriculares de la EC y la relación entre ellos. Con respecto al primero, se trata del contenido abordado en los apartados anteriores: el desenvolvimiento humano. Es precisamente el saber que se desea enseñar o que los educandos aprendan e implementen en la EC. Y, con respecto al segundo, se trata de un conjunto de principios educativos, con el cual coordinar el diseño de la enseñanza del desenvolvimiento humano en la escuela.

Por consiguiente, a continuación, se presentan algunas reflexiones sobre cómo el contenido del desenvolvimiento humano abordado puede constituir y sustentar la enunciación de estos principios educativos, vistos como finalidades curriculares de contenido por cumplir.

La Triada Educativa de la Educación Cosmológica

En la OVH hay una triada esencial con la cual guiar la reflexión en el campo educativo y cultural. El primer elemento de esta triada es el “desenvolvimiento humano”. Como ya debemos tener claro, se trata de un concepto globalizante, delimitador y caracterizador de todo lo relacionado con nuestra existencia como seres vivos y humanos. Además, recordemos que la cultura es todo aquello de nuestra operatividad, que se desea transmitir de la generación presente a la generación futura en una sociedad. Y, así, conservar las bases del desenvolvimiento humano de dicha sociedad en el espacio y el tiempo. Esta transmisión comunicativa se realiza por medio de la educación —o transmisión cultural—; y el primer espacio en la sociedad en la que se realiza es en la escuela. Por esta razón, el desenvolvimiento humano es un componente de la triada educativa, pues es la cultura que se va a transmitir de generación en generación por medio de la educación. El segundo elemento de la triada es el “aprendizaje”. De manera concisa, se trata de la responsabilidad formativa de desarrollar nuestra competencia humana, para lograr desenvolvernos como seres humanos. Es el mecanismo de la transferencia y desarrollo cultural por parte del futuro ciudadano. Y el tercer elemento, la “enseñanza”. Se trata de la compañía y guía por parte del docente, en el camino disciplinado y responsable del aprendizaje del estudiante en la escuela. En la Figura 2, se presenta esta triada conceptual, junto con otras especificaciones educativas abordadas en los apartados anteriores.

Figura 2. Esquema de la Triada Educativa de la Educación Cosmológica



Nota. La triada conceptual de la educación, junto con algunas especificaciones educativas en la Educación Cosmológica. Fuente: elaboración propia.

Desde este esquema de la triada educativa, se pueden desplegar los principios educativos de la EC. Estos principios deben brindar una guía a las reflexiones esenciales en el campo de la educación y, en especial, en el currículo. En esta instancia, se pueden destacar dos niveles de reflexión educativa y curricular. En el primero, un nivel global y holístico, se reflexiona sobre: ¿qué es la educación?, ¿qué, por qué y para qué se educa? y ¿cómo, ¿cuándo, ¿dónde, ¿cuántos y con quiénes se educa? Esto implica tener reflexiones globales sobre:

[...] las finalidades curriculares y el modo adecuado de alcanzarlas. Así pues, a partir de los elementos ontológicos, cosmológicos, epistemológicos y metódicos de este campo [curricular de la EC], el paradigma educativo brinda una idea general sobre lo que es la educación, [el conocimiento], el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación, asimismo, las funciones del educador, el estudiante, el aula y la escuela. (Castro, 2022a, pp. 108-109)

Nótese que estas reflexiones globales —y cuyos objetos reflexivos se presentan en la Figura 2— se han realizado en los apartados anteriores. Sabemos que la educación es un mecanismo comunicativo transgeneracional. Se hace porque la generación presente comunica, naturalmente, la cultura o desenvolvimiento humano de la sociedad a la generación futura, para conservarlas en el espacio y el tiempo. Se educa para que los niños puedan desarrollar su competencia humana, con la cual desenvolverse como seres humanos a lo largo de su crecimiento y vida adulta. Y esta educación se hace por medio de un aprendizaje instruido, una imitación instruida responsable y disciplinada del estudiante con respecto a su docente que lo instruye en la escuela.

Y el segundo nivel de reflexión es más específico y concreto. Este nivel consiste en “coordinar el análisis, diseño, implementación, evaluación y transformación de la propuesta educativa, con la cual el paradigma educativo plantea desarrollar un modo de vida determinado en sus educandos” (Castro, 2022a, p. 109). En breve, se trata de una reflexión curricular en la que se planifica, implementa y transforma la clase particular en la escuela; particularidad que consiste en el concreto ámbito de acciones disciplinar académico en el que se encuentra la clase, por ejemplo, de matemáticas, ciencias o humanidades escolares (Castro, 2022a, pp. 109-111).

Por último, la relación entre el nivel reflexivo concreto y el holístico consiste en que el nivel holístico de la educación delimita, contextualiza, fundamenta y coordina la realización del nivel concreto en las clases particulares en la escuela (Castro, 2022a, p. 109). Por esta razón, la importancia de que los principios educativos del nivel reflexivo holístico estén bien expuestos y desarrollados, para que puedan brindar una guía clara en la planificación, implementación y transformación de la clase en la escuela.

Teniendo presentes estas ideas, los aportes de este trabajo se enmarcan en los principios y reflexiones holísticas de la educación, especialmente, relacionados con el contenido escolar a enseñar a los educandos. De esta forma, este trabajo aporta a las respuestas de dos preguntas holísticas educativas: ¿qué se puede aprender y para qué hacerlo? O en otras palabras ¿qué se debe enseñar en la escuela y para qué hacerlo? Si visualizamos la triada educativa de la Figura 2, la respuesta de este trabajo es: podemos aprender un conjunto de facultades, saberes, actitudes y operatividades de nuestra competencia humana, con el cual poder desenvolvemos como seres humanos. En los siguientes apartados, se comparten algunas

reflexiones sobre los aportes de esta respuesta al desarrollo de los principios educativos del contenido escolar de la EC.

Los Principios Educativos de Contenido Escolar de la Educación Cosmológica

A partir de la triada educativa presentada en la Figura 2, los principios educativos de la EC se congregan y desarrollan desde sus conceptos fundamentales: Desarrollo humano, aprendizaje y enseñanza. De esta manera, el primer principio que relaciona y expresa el significado de esta triada educativa es:

Guiado por la enseñanza, el estudiante debe aprender la competencia humana en la escuela, para realizar su desenvolvimiento humano en su vivir.

Desde el contexto del educador, este principio educativo le indica todo su quehacer como agente de transferencia cultural: procurar que sus aprendices puedan lograr ser seres humanos. Desde esta enunciación, nos ubicamos en el componente del desenvolvimiento humano por enseñar, para exponer los *principios educativos de contenido escolar* de la EC, que pueden surgir desde él; principios que los educadores pueden tomar como referencia, para planificar el conocimiento escolar a enseñar a sus educandos en la EC.

El primer principio educativo de contenido escolar puede ser el siguiente:

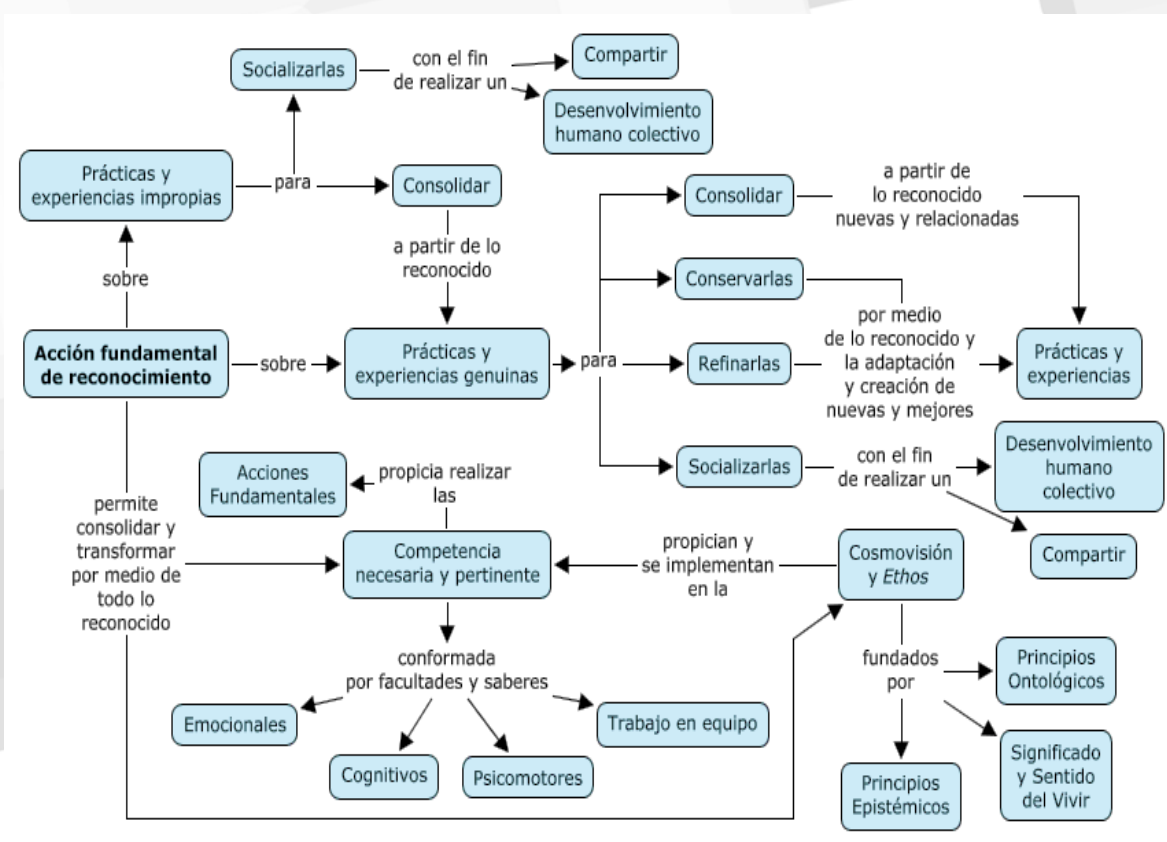
El educador debe brindar una formación pertinente a lo vivo y humano.

Se debe tener en cuenta que, en la sociedad, puede haber distintos tipos de saberes que conforman su cultura y, así, tomarlos como referencia para su transmisión generacional por medio de su educación. Por ejemplo, puede enseñarse el tipo de saber religioso, científico, tecnológico, ancestral o ideológico político como el comunismo. Desde este panorama, según el principio educativo mencionado, el tipo de saber que se toma como base cultural para transmitir en la EC está relacionado con lo vivo y humano desde un contexto científico y tecnológico. Por esta razón, los contenidos teóricos que se toman como referencia para diseñar el contenido escolar en la EC, tratan plenamente sobre esta temática. A continuación, veamos algunos.

En el documento *Ontología de lo vivo y humano* (Castro, 2023c) se destacan las principales características de nuestra especie humana. El presente trabajo complementa dicha distinción, pero haciendo un énfasis sobre nuestro desenvolvimiento humano. Todo con la intención de brindar un desarrollo de elementos conceptuales, procedimentales y actitudinales que el

educador pueda tomar en cuenta, para cumplir este principio educativo. En esta situación, el educador se convierte en un pensador sobre el ser humano y sus posibilidades, para que con sus saberes pueda enseñarles a sus educandos cómo existir y operar en el *dominio de existencia humano* (Castro, 2019, pp. 108-109). Este dominio de existencia se presenta en la Figura 3 y, a continuación, se destacan sus principales características.

Figura 3. Esquema del Dominio de Existencia Humano en la Educación Cosmológica



Nota. El desenvolvimiento humano visto desde sus acciones fundamentales, aprendizaje y transformación.

Fuente: modificado de Castro, 2019, p. 269.

Como se ha expuesto en el trabajo, el desenvolvimiento humano siempre dependerá del reconocimiento de sus experiencias. La consecuencia final de este reconocimiento es el aprendizaje: la identificación y retención de nuevas facultades, saberes, actitudes y procesos vividos en las experiencias. Esta identificación y retención se congregan en la competencia humana, para luego implementar lo aprendido en la realización de otras experiencias que se

deseen vivir y, así, transformarnos; nuevas experiencias y transformación que se pueden realizar por medio de las acciones fundamentales de consolidación, conservación, refinamiento y socialización de nuestras prácticas, tal como se visualiza en la Figura 3. Por otro lado, la generación de nuevas experiencias tiene distintas fuentes, entre ellas las experiencias impropias o la generación, la conservación, el refinamiento y la socialización de las experiencias genuinas. Por tanto, el desenvolvimiento humano siempre es dinámico y es una fuente indeterminable de nuevas experiencias desde las cuales se puede aprender para seguir transformándose. En suma, lo que podemos apreciar en la Figura 3, es la realización de las acciones fundamentales sobre prácticas individuales y colectivas y su relación con el aprendizaje y nuestra transformación.

Desde este panorama, la operatividad expuesta en el esquema de la Figura 3 es la que se realiza en las prácticas de un ámbito de acciones determinado. Es importante adicionar que esta operatividad también expresa la implementación del ethos y modo de vida —nuestro desenvolvimiento humano holístico—, en la realización de las acciones fundamentales en el determinado ámbito de acciones. Por ejemplo, si el ethos nos hace tener un modo de vida fundado en los valores de la eficiencia, la estética y la ética, entonces en todas nuestras acciones fundamentales y prácticas en un ámbito de acciones concreto procuraremos: gastar la menor cantidad de recursos, tiempo y energía; ser armónicos, ordenados y pulcros; y que las consecuencias de nuestras operatividades no afecten a nadie ni a nuestro entorno. Igualmente, ocurre si se trata de un desenvolvimiento político y civilizatorio en un ámbito de acciones específico, en el sentido de que el ethos y el modo de vida que se implementan en nuestro desenvolvimiento hacen parte del proyecto político y civilizatorio de la sociedad. En resumen, todas estas características del desenvolvimiento humano son las que el educador debe desarrollar en sus educandos, para cumplir este primer principio educativo de contenido escolar de la EC.

Otro principio educativo de contenido escolar puede ser el siguiente:

El educador debe brindar una formación integral.

Gracias a lo expuesto en el trabajo podemos notar que, debido a las posibilidades del modo de vida y la cantidad de ámbitos de acciones que puede tener nuestra especie, el ser humano es multidimensional y polifacético. En esta instancia, a modo de ejemplo, se presentan diversos valores y dimensiones de existencia que dan muestra de que no solo se trata de

enseñar a realizar las acciones fundamentales en prácticas individuales, sino, también, a ejecutarlas con ciertos valores operativos generales —implementación de un ethos y modo de vida— y utilizando diversas dimensiones de existencia —implementación en diversos ámbitos de acciones—:

- Autonomía: posesión de recursos para lograr autosuficiencia operativa.
- Autenticidad: manera personal y subjetiva de operar.
- Efectividad: generación segura de consecuencias de las operaciones.
- Libertad: no condicionamiento operativo.
- Legitimidad: validez en la forma personal y subjetiva de operar.
- Responsabilidad: motivación por lograr las metas de la operatividad.
- Complejidad: no predeterminación de la operatividad.
- Crítica: cuestionamiento en función de una transformación operativa.

Para consultar más valores, se puede revisar Escobar (2018) y Castro (2019, pp. 355-361).

En sí, lo que se trata de dar a entender con estos valores operativos de un modo de vida, consiste en que en todas nuestras prácticas debemos ser autónomos, auténticos, efectivos, libres, legítimos, responsables, complejos y críticos; por lo que, no solo se trata de ejecutar nuestras prácticas, sino hacerlo implementando e integrando en ellas un modo de vida, por medio del logro de estos y otros valores. De esta manera, en la EC se debe brindar una formación integral —y no mono-operativa— en la que se desarrollen diversas facultades operativas y emocionales en los educandos —relacionadas con el modo de vida—, junto con los demás saberes y procesos que conforman la competencia del desenvolvimiento humano. Y con respecto a las dimensiones del ser humano, el educador debe desarrollar la emocional, cognitiva, psicomotora, colectiva, biológica, humana, inerte, sistémica, cultural, matemática, científica, tecnológica, lingüística, filosófica, artística, literaria, histórica, deportiva, recreativa, cívica, ética, política, civilizatoria y cosmológica (Castro, 2022a, pp. 109-111). Desde esta visualización, se puede resaltar que el proceso educativo en la EC no se trata de una formación especializada y reduccionista en una sola dimensión: la cognitiva y de resolución de problemas; sino que se trata de una formación integral, en la que se desea desarrollar la multidimensionalidad del ser humano en los educandos, para que la implementen en su desenvolvimiento (Castro, 2019, p. 108).

Otro principio educativo de contenido escolar puede ser el siguiente:

El educador debe brindar la formación de los elementos de la competencia humana siempre en relación con el desenvolvimiento humano que propician.

Como se ha expuesto, la competencia humana está integrada por facultades, saberes, actitudes y procesos que se implementan, armónicamente, para realizar el desenvolvimiento humano. En la EC esta relación entre los elementos de la competencia y el desenvolvimiento humanos que propician, siempre se debe respetar. Por tanto, en los escenarios de aprendizaje, se debe hacer un énfasis en el desarrollo de la comprensión y dominio del elemento de la competencia humana por aprender por parte de los educandos; pero, también, y al final, se debe desarrollar la comprensión y el dominio de su conjugación e implementación con los demás elementos de la competencia, en la realización del desenvolvimiento humano que propician.

Por ejemplo, una dimensión a desarrollar en los educandos es la matemática. En esta dimensión, el ser humano tiene la capacidad de cuantificar aspectos de la realidad y, en efecto, tener un mayor control y exactitud en los procesos (Castro, 2019, pp. 112-126). Verbigracia, no es lo mismo decir “doy cinco pasos” a “me desplazo un poco hacia allá”. En el primer caso, tengo el control de los pasos y solo es dar cinco; mientras que, en el segundo, “un poco” pueden ser distintos desplazamientos. En esta perspectiva, si se desea desarrollar la dimensión matemática en los educandos, según el principio educativo de contenido escolar, se debe enseñar en la realización de un desenvolvimiento humano, es decir, en algún caso en el que se implemente el conocimiento matemático, para satisfacer alguna necesidad biológica o de felicidad (Castro, 2019, pp. 149-162). Así, se desarrolla esta dimensión matemática en correlación con los demás elementos de la competencia humana del educando. De este modo, no se puede enseñar matemáticas sin tener en cuenta su relación con nuestra existencia humana; por decirlo así, solo aprender a sumar por sumar, sin tener un contexto claro de implementación y ventajas de sumar en la vida cotidiana.

Otro principio educativo de contenido escolar puede ser el siguiente:

El educador debe brindar una formación enfocada en la felicidad y la gestión de las emociones.

Desde lo expuesto, en el desenvolvimiento humano, las prácticas se realizan para satisfacer necesidades de felicidad. Además, las acciones fundamentales también se realizan para

revivir, conservar o intensificar la felicidad en las prácticas. Por consiguiente, el educador, al momento de enseñar el desenvolvimiento humano a sus educandos, lo debe hacer en contextos en los cuales ellos sean felices. Teniendo presente que se trata de una felicidad multidimensional, el educador puede recurrir a escenarios donde sus estudiantes sean felices en su individualidad, asimismo, con los elementos inertes y seres vivos de su entorno, con su prójimo y ecosistema (Castro, 2019, p. 109). Todo con la intención de que desarrollen una valoración, importancia, sentido de pertenencia y pertinencia hacia su identidad y hacia los componentes que los hacen felices. En esta medida, estas emociones desarrolladas tienen como consecuencia la motivación en los estudiantes, para realizar sus acciones fundamentales. Por lo que, también el educador debe enseñarles a sus educandos a gestionar las emociones que viven en su desenvolvimiento, con el objetivo de sacar lo mayores beneficios emocionales y de disposición para actuar.

Otro principio educativo de contenido escolar puede ser el siguiente:

El educador debe brindar una formación enfocada en la acción fundamental de socialización, sus consecuencias e implicaciones.

Como se expuso, la acción de socialización es el acto comunicativo. Por una parte, este acto nos permite compartir lo que somos y vivimos con nuestro prójimo y, así, sentir la felicidad de su recepción, comprensión y compañía. Por otro lado, por medio de nuestra comunicación, podemos dar instrucciones para que las personas imiten nuestros actos. Es lo que reconocemos como el acto educativo de la enseñanza. Y, así, poder transmitir lo que sentimos y hacemos a otras generaciones: creamos la cultura. Por último, por medio de nuestra comunicación, podemos constituir coordinaciones de acciones consensuales, para realizar actividades en conjunto: consolidamos un desenvolvimiento humano colectivo o fenómenos sociales, en los que podemos vivir valores que fortalecen nuestra humanidad como la solidaridad, amabilidad, amistad, confianza, comprensión, cooperación e igualdad. Todas estas consecuencias de nuestra acción de socialización son fundamentales para nuestra sociedad, su operatividad y conservación en el espacio y el tiempo. Por lo que, es esencial que los educandos y ciudadanos dominen su acto comunicativo y sus implicaciones. De esta forma, el educador debe enseñar a comunicar las ideas, a explicarlas para ser comprendidas y, así, facilitar la comunicación y el compartir entre las personas, asimismo, facilitar la enseñanza y la instrucción entre todos. También debe enseñar la conspiración ontológica, la

argumentación y la democracia, para consolidar adecuadamente nuestros desenvolvimientos humanos colectivos, sociales y culturales.

Otro principio educativo de contenido escolar puede ser el siguiente:

El educador debe desarrollar un desenvolvimiento humano holístico, político y civilizatorio.

Una falla histórica en el contexto educativo escolar ha consistido en no centrarse en desarrollar en los educandos un desenvolvimiento humano holístico, político y civilizatorio. Todo por fundarse en una educación fragmentada, reduccionista y especializada, en la que se procura desarrollar facultades, conocimientos y actitudes, pero *sin ninguna relación entre ellos ni con el ser humano en el cosmos*. De esta manera, se han perdido oportunidades en las que filósofos o divulgadores científicos han intentado llegar a los educandos, para brindarles una formación humana holística, política y civilizatoria, que esté en función de seguir un camino de vida en beneficio para todos.

En cierta medida, estos desenvolvimientos globales han tenido un espacio de desarrollo en los niños, por medio de la educación de sus padres y familiares. Lamentablemente, el ethos o camino de vida que han desarrollado los integrantes de la sociedad, por medio de este mecanismo educativo, ha sido demasiado individualista. En el contexto holístico, las personas han tendido a buscar su propio beneficio y, así, no han pensado en las consecuencias de sus acciones, que pueden perjudicar a las demás personas y entes vivos, inertes y ecosistémicos de su entorno. En el contexto político, las personas no han pensado en los beneficios de su ciudad y los dirigentes se han dejado influenciar demasiado por la corrupción. Y en el contexto civilizatorio, no hemos tenido una visualización global como especie que debe conservarse en un equilibrio con ella misma y con todo lo que le brinda su planeta Tierra.

Desde esta perspectiva, este principio educativo es una invitación a cambiar el modelo fragmentado, reduccionista y especializado en el que se ha fundado la educación. Un planteamiento de cambio lo ofrece la EC, con su propuesta de la enseñanza de un desenvolvimiento humano holístico, político y civilizatorio en la escuela: un modo de vida cosmológico (Castro, 2023a; b; c; 2022a; b; 2019). Una propuesta que, por medio de la enseñanza de sus saberes holísticos, busca ampliar la consciencia de los educandos y

ciudadanos sobre su existencia y relación de bienestar, transformación y conservación con todo lo que los propicia y sustenta en el cosmos.

Otro principio educativo de contenido escolar puede ser el siguiente:

El educador debe brindar un espacio de macroconvivencia como escenario de aprendizaje del desenvolvimiento humano.

Frente a los principios educativos de la EC presentados, es indispensable para su cumplimiento que el educador brinde un espacio de macroconvivencia como escenario de aprendizaje para sus estudiantes. De esta forma, la escuela en sí debe ser un espacio de macroconvivencia, para que sus educandos puedan desarrollar la multidimensionalidad de su ser en relación con su individualidad, colectividad e interacción con los demás seres vivos, inertes y ecosistémicos del cosmos. Además, la escuela debe brindar un espacio y logística adecuados, para que los aprendices puedan desarrollar las acciones fundamentales de su desenvolvimiento humano en múltiples ámbitos de acciones, asimismo, en los contextos holístico, político y civilizatorio.

Otro principio educativo de contenido escolar puede ser el siguiente:

El educador debe brindar una formación de las principales características de la competencia humana.

En la Figura 4, se presenta un esquema de las principales facultades, saberes, actitudes y procesos que se deben enseñar de la competencia humana, para realizar nuestro desenvolvimiento humano. En este esquema, se sintetiza la respuesta a las preguntas ¿qué podemos aprender y para qué hacerlo? Las filas del esquema representan el para qué aprender: para realizar las acciones fundamentales de nuestro desenvolvimiento humano; mientras que, las columnas, las distintas facultades, saberes y actitudes de su competencia humana.

Figura 4. Esquema de la Competencia Humana en la Educación Cosmológica

Acciones Fundamentales	Facultades y Saberes	Emocionales	Cognitivos	Psicomotores	Conocimiento del Ámbito de Acciones	Conocimiento Holístico
Reconocimiento		Reflexión Introspectiva y Crítica	Reflexión Racional	Habilidades de Implementación	Identidad y Operativo	Significado y Sentido del Vivir
Consolidación		Reflexión Introspectiva y Crítica	Reflexión Racional	Habilidades de Implementación	Identidad y Operativo	Significado y Sentido del Vivir
Conservación		Reflexión Introspectiva, Crítica e Inteligencia Emocional	Reflexión Racional	Habilidades de Implementación	Identidad y Operativo	Significado y Sentido del Vivir
Refinamiento		Reflexión Creativa y Crítica	Reflexión Racional	Habilidades de Implementación	Identidad y Operativo	Significado y Sentido del Vivir
Socialización		Reflexión Introspectiva y Crítica	Reflexión Racional	Habilidades de Implementación	Identidad y Operativo	Significado y Sentido del Vivir
Desarrollo Colectivo		Coinspiración Ontológica	Democracia	Habilidades de Implementación	Identidad y Operativo Colectivos	Significado y Sentido del Vivir Colectivos
Desarrollo Político		Coinspiración Ontológica en el Proyecto Político	Democracia	Habilidades de Implementación	Identidad y Operativo Colectivos	Ethos, Ontología y Epistemología Colectivos
Desarrollo Civilizatorio		Coinspiración Ontológica en el Proyecto Civilizatorio	Democracia	Habilidades de Implementación	Identidad y Operativo Colectivos	Ethos, Ontología y Epistemología Colectivos
Desarrollo Holístico		Modo de vida	Reflexión Racional	Habilidades de Implementación	Identidad y Operativo	Ethos, Ontología y Epistemología

Nota. Facultades, saberes, actitudes y procesos de la competencia humana para realizar el desarrollo humano en la Educación Cosmológica.

Por ejemplo, visualicemos la competencia de la acción fundamental de conservación de una práctica. En su fila, vemos que, en las facultades emocionales, tenemos la reflexión introspectiva, la reflexión crítica y la inteligencia emocional; en las facultades cognitivas, la reflexión racional; en las facultades psicomotoras, las respectivas habilidades de implementación del ámbito de acciones; en los conocimientos concretos, los saberes de la

identidad y operativos del ámbito de acciones; y en los conocimientos holísticos, especialmente los del significado y sentido del vivir del ethos, que determinan los valores, hábitos y costumbres del modo de vida implementado en la acción fundamental. Por último, en el apartado donde se expuso la acción fundamental de conservación de una práctica, se explicita cómo articular estas facultades, saberes y actitudes de su competencia, para realizar la acción o proceso de conservación.

En suma, cada fila de la Figura 4 es una síntesis de las facultades, saberes y actitudes que se han descrito en los apartados sobre las acciones fundamentales de nuestro desenvolvimiento humano. De esta manera, para brindarle una comprensión a cada una de estas filas, se recomienda leer los respectivos apartados que representan.

Por consiguiente, las facultades, saberes, actitudes y procesos expuestos en esta Figura 4 son los que se deben enseñar en la escuela, para desarrollar la competencia humana de los educandos y, en consecuencia, se puedan desenvolver como seres humanos. Teniendo en cuenta que el aprendizaje de cualquier elemento de nuestra competencia humana se hace en el contexto del dominio de existencia humano, se insiste y recomienda que el educador desarrolle las facultades, saberes, actitudes y procesos de la Figura 4, por medio de la enseñanza de las acciones fundamentales vistas cada una como un todo. Es decir, no se trata de desarrollar cada facultad, saber y actitud por separado —como se hace de manera fragmentada, reduccionista y especializada en la actualidad—, sino que se enseñe, como un proyecto final, a realizar una acción fundamental y, en su enseñanza, se desarrollen las facultades, saberes y actitudes de su competencia de manera articulada. Por esta razón, el educador en la EC no solo debe dominar el conocimiento académico escolar —un elemento de la competencia humana— que enseña en su clase particular, sino, además, la forma como ese conocimiento se articula con las demás facultades, saberes y actitudes de la competencia de las acciones fundamentales de nuestro desenvolvimiento humano.

Y otro principio educativo de contenido escolar puede ser el siguiente:

El educador debe desarrollar el saber epistemológico de la objetividad entre paréntesis.

Se debe tener en cuenta que los saberes holísticos del ethos, la ontología y la epistemología de la competencia humana, siempre están presentes en la realización de todas las acciones fundamentales; aunque, en la Figura 4, no se explicita así. De hecho, por ejemplo, es por medio de los conceptos y procedimientos de la OVH, que se han descrito los aspectos

principales de nuestra competencia y desenvolvimiento humanos presentados. Y, así mismo, se puede continuar especificando cómo realizar cada facultad, saber, actitud y proceso de la competencia humana, por medio de las indicaciones particulares de la OVH y su epistemología. Igual ocurre con el saber holístico del ethos, aunque en este trabajo no se haya expuesto algún contenido concreto sobre este saber; por ejemplo, un ethos y modo de vida cosmológicos, aquellos que se desean desarrollar en la EC y que consolidan un desenvolvimiento humano cosmológico (Castro, 2023b). En suma, es por medio del contenido concreto de los saberes holísticos, que *se establece la manera de ser concreta del desenvolvimiento humano* —en este trabajo se ha expuesto una manera general de desenvolvimiento—; y, por ello, siempre estos saberes holísticos están presentes en nuestro dominio de existencia.

En esta medida, entre los saberes holísticos mencionados de la OVH, se desea también resaltar un aspecto importante de su epistemología y que se considera importante enseñar en los educandos: la objetividad entre paréntesis. Todo con el fin de que se sientan siempre seguros y legítimos —y nunca inferiores— con el conocimiento que implementan en sus acciones.

Sucede que, históricamente, se ha tenido la creencia epistemológica de que los saberes científicos, matemáticos y religiosos son los únicos verdaderos y válidos, por pertenecer y describir a una realidad objetiva; y los saberes subjetivos —en general, los culturales y personales— no son válidos porque son producto de las personas, de su manera peculiar de sentir y pensar. Entenderemos una *realidad objetiva* como un mundo externo, independiente y trascendental a nosotros; mundo que puede ser el universo, por ejemplo, o el cielo y el infierno espiritual. Y a la creencia epistemológica mencionada como *objetividad sin paréntesis* (Castro, 2023a, p. 79). De este modo, esta situación ha generado la creencia de que existen conocimientos correctos e incorrectos y, así, los conocimientos que se deben aprender, implementar y seguir en la vida son los que se consideran objetivos, únicos y verdaderos; mientras que, los subjetivos, no se deben seguir ni tener en cuenta, por ser un engaño y falsedad de la realidad.

Y, por otro lado, se ha tenido la *objetividad entre paréntesis* (Castro, 2022b, p. 281). En esta creencia epistemológica, todos los saberes son igualmente correctos y legítimos, aunque diferentes y no igualmente deseables por asumir. Todo porque no tenemos la forma de

acceder a una realidad trascendental —una realidad objetiva— en la que haya una única verdad y podamos conocerla; y, así, tener un marco de referencia con el cual juzgar la legitimidad y falsedad de todos los saberes. En esta perspectiva epistemológica, lo que existe son distintas descripciones de mundos traídos a la mano, con el surgimiento evolutivo e histórico de la consciencia humana (Castro, 2023c). De esta forma, todas estas descripciones de mundos son igualmente correctas, porque surgen desde el contexto de nuestro desenvolvimiento humano, esto es, desde el contexto de sobrevivencia y felicidad de la comunidad donde surge; contexto biológico que es igual para todos los seres humanos, solo que en circunstancias históricas y geográficas diferentes y con propósitos de desarrollo distintos. Por esta razón, a lo largo de la historia, se han tenido distintas descripciones de la realidad y distintos modos de uso; todas correctas desde sus contextos de origen histórico-evolutivo, pero no igualmente deseables por asumir.

En consecuencia, la objetividad entre paréntesis nos brinda la posibilidad de valorar y tener seguridad con la congregación e implementación de nuestros saberes y su aprendizaje; pues estos surgen válidamente desde la resolución de nuestro dominio de existencia. Así, no hay saberes trascendentales, superiores ni únicamente válidos desde los cuales se pueda subordinar a las demás personas, para que nos hagan caso o nos crean superiores por tener el conocimiento correcto de la realidad; porque no hay única válida forma de sobrevivir y ser feliz, de conocer en el vivir y de utilizar y desarrollar el conocimiento. En la objetividad entre paréntesis todos somos iguales, porque todos surgimos, existimos y nos desarrollamos desde nuestro desenvolvimiento humano; no desde una realidad objetiva que nos indique, trascendental y válidamente, cómo existir.

Desde esta perspectiva, el educador les debe enseñar a sus estudiantes que los conocimientos que aprenden son para realizar su desenvolvimiento humano elegido, el cual es igualmente válido al que elige su prójimo y, por ello, también este tiene conocimientos que son válidos para su existir. Todo con el propósito de desarrollarles seguridad y tranquilidad en el conocimiento que aprenden, congregan y utilizan y no sientan que es menos válido o incorrecto por ser diferente. De esta manera, las distintas formas de sentir y pensar, esto es, las distintas subjetividades, son igualmente válidas y legítimas. No hay subjetividades que sean superiores a otras por poseer determinados saberes o estilos de vida y, así, se obligue a

las personas a hacer caso por poseer la única verdad. Todo se trata de una elección de vida y de una forma de conocer y utilizar el conocimiento en ese vivir (Castro, 2023c).

EL DESENVOLVIMIENTO HUMANO COMO FINALIDAD DEL APRENDIZAJE

Este trabajo ha sido el resultado de un aprender a aprender. Su consolidación se debe a un reconocimiento sobre las reflexiones realizadas en el *Centro de Investigación, Innovación y Formación Educación Cosmológica* (GIEC), sobre nuestra forma de existir, operar y aprender en el cosmos. Todo con la intención de reconstruir, recrear y congregar las reflexiones holísticas de la educación, que permitan ir estableciendo los principios educativos de la EC. Particularmente, en este trabajo, estos principios educativos han estado relacionados con las reflexiones acerca de lo que podemos aprender y para qué hacerlo, esto es, con *principios educativos de contenido*. Y la respuesta ha sido que podemos aprender las facultades, saberes, actitudes y procesos de nuestra competencia humana, para poder desenvolvemos como seres humanos en nuestro vivir.

Por otra parte, en la EC no se quiere repetir los errores educativos del pasado y presente. Un error constante y difícil de erradicar ha consistido en que hemos tenido una educación fragmentada, reduccionista y especializada: se ha enfocado solo en desarrollar el conocimiento por el conocimiento y su memorización en los educandos. Por esta razón, en la escuela hay tantas y diversas disciplinas escolares, no relacionadas entre sí ni con lo humano, en las que los estudiantes aprenden los conocimientos de las ciencias, las matemáticas y las humanidades; pero, siempre en función de memorizar sus saberes y, así, ganar sus exámenes, materias y años lectivos. Además, la diversidad y el énfasis de contenido de estas disciplinas escolares se debe a la creencia de que su aprendizaje solo debe propiciar el desarrollo económico y científico de la sociedad. En la EC esto es un gran error, porque el objetivo es formar integralmente a los educandos como seres humanos y, así, puedan existir y operar como nuestra evolución nos lo ha brindado; no, en cambio, como seres de memoria momentánea, inconscientes de sus posibilidades de ser y reducidos a aportar solo al desarrollo económico de la sociedad y a las ciencias por las ciencias (Morin, 2002; Ospina, 2004).

De esta manera, en la EC se desea que los educandos sean conscientes de lo que son como seres vivos humanos y de lo que pueden llegar a ser. Esto es:

- Sean seres que, constantemente, reflexionen y aprendan de sus experiencias; reconozcan lo felices que son en ellas; identifiquen, aprecien y protejan su identidad; valoren los conocimientos de su mundo con el cual se coordinan psicomotoramente y lo controlan en función de su beneficio; y, en consecuencia, cumplan efectivamente sus sueños, deseos e ilusiones.
- Sean seres que protejan lo que son, sus principios y sus anhelos y, así, siempre busquen solucionar los problemas y corregir los errores que se les presentan y cometen.
- Sean seres que siempre estén atentos a las oportunidades de mejora de sus prácticas, para así poder ser más felices.
- Sean seres que disfruten de la compañía de su prójimo y le socialicen sus vivencias, para tener la posibilidad tanto de una comprensión, aceptación y valoración, como la realización de una práctica colectiva, con base en el respeto recíproco y en la cooperación democrática.
- Sean seres conscientes de su ethos y, así, de lo que quieren lograr con su vida en el cosmos.
- Y con este ethos reconocido y su consciencia de la realidad social en la que existen, funden un proyecto político con el cual beneficiar su sociedad y civilización.

Así pues, para lograr este cometido, en la EC la finalidad del aprendizaje debe ser el desarrollo de nuestra competencia humana. De aquí, la importancia de los principios educativos de contenido escolar de la EC, pues estos se deben tomar como referencia, para diseñar los escenarios de aprendizaje en los cuales los educandos desarrollen las facultades, saberes, actitudes y procesos expuestos en las Figuras 3 y 4 y explicitados en los apartados de este trabajo. Estos escenarios de aprendizaje pueden ser una o varias materias escolares, que son adicionales a las materias tradicionales. En esta instancia, el propósito investigativo del GIEC consiste en clasificar, organizar y desarrollar los contenidos de estas materias y sus actividades didácticas, para los diferentes años lectivos de la escuela. Y, así, por medio de su proceso de reconocimiento, aprender nuevos principios educativos de contenido que se consideren necesarios, para mejorar el diseño de estos espacios de aprendizaje de nuestra competencia y desenvolvimiento humanos en la escuela.

Por último, en esta propuesta educativa, se plantea una relación de fortalecimiento entre todas las materias escolares, con respecto al desarrollo de la competencia humana y desenvolvimiento. Este fortalecimiento consiste en que en las materias escolares tradicionales se realicen proyectos en los que se implementen los saberes disciplinares de las materias en la realización del desenvolvimiento humano. Así, por ejemplo, si se trata de las materias de matemáticas y ciencias escolares, se realicen proyectos de desenvolvimiento humano utilizando los saberes matemáticos y científicos y, en consecuencia, los estudiantes comprendan que los saberes que aprenden en la escuela son para propiciar y mejorar su operatividad como seres humanos.

De esta forma, nótese la diferencia entre las finalidades de aprendizaje actuales, de memorización de saberes disciplinares escolares sin relación entre sí ni con lo humano y su existencia en el cosmos; y las finalidades de aprendizaje que se proponen en la EC, donde se trata de aprender sobre la realidad, por medio de las disciplinas escolares, e implementar este saber en el desarrollo de nuestra especie humana en relación con ella misma y con todo lo que la circunda y posibilita.

De aquí, nuevamente, la importancia de los principios educativos de contenido escolar de la EC, que se derivan al reconocer nuestro desenvolvimiento humano: muestran una guía inicial con la cual diseñar los escenarios de aprendizaje de los educandos, de manera que su formación esté encaminada hacia el desarrollo de lo que son y pueden ser como seres vivos humanos. Tal como se ha expuesto en el trabajo, en la EC se desea que esta existencia humana por alcanzar por medio de nuestro aprendizaje siempre tenga el potencial y la oportunidad de existir en función de un beneficio individual, colectivo, holístico, político y civilizatorio.

En conclusión, el desenvolvimiento humano propuesto en este trabajo es lo que se considera como lo que debe ser la finalidad de nuestro aprendizaje, tanto en la escuela como en el desarrollo continuo de nuestra vida: cada día debemos desarrollar nuestra competencia humana por medio del reconocimiento de nuestras experiencias y, así, ser conscientes y felices por cómo nos estamos desarrollando en nuestro vivir y de lo que podemos seguir logrando con nuestro aprendizaje, en función de un beneficio para nuestra especie y el resto del cosmos.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Castro, J. M. (2023a). Educación Cosmológica: una motivación y un horizonte para nuestra cultura y educación. *Confluencia de Saberes. Revista de Educación y Psicología*, (7), 71–94.
<https://revele.uncoma.edu.ar/index.php/confluenciadesaberes/article/view/4609>
- Castro, J. M. (2023b). Formación del sujeto civilizatorio cosmológico: Un aporte de la Educación Cosmológica para nuestra civilización. En Comité editorial Eidec Colombia (Eds.), *La investigación científica para el desarrollo y la innovación. Colección resultado de investigación* (79-120). Editorial EIDEC.
<https://doi.org/10.5281/zenodo.8246894>.
- Castro, J. M. (2023c). Ontología de lo vivo y humano: Principios ontológicos de la Educación Cosmológica. En Comité editorial Eidec Colombia (Eds.), *Colección resultado de investigación* (). Editorial EIDEC.
- Castro, J. M. (2022a). Fundamentos teóricos holísticos de la Educación Cosmológica: Una propuesta curricular para la formación inicial de docentes. *Revista Diálogos Interdisciplinarios en Red*, 6, 90-119. <https://doi.org/10.34893/2nca-q335>.
- Castro, J. M. (2022b). Categorías y niveles de desarrollo civilizatorio cosmológico: El horizonte curricular de la Educación Cosmológica para la formación inicial de docentes. *Revista de Investigación Transdisciplinaria en Educación, Empresa y Sociedad*, 9, 260-299. <https://doi.org/10.34893/r7517-0188-9301-p>.
- Castro, J. M. (2019). *La práctica cosmológica Lasserim: Un significado y sentido para la formación inicial de profesores en la educación matemática* (Tesis de Pregrado). Universidad del Valle, Repositorio digital Univalle:
<http://hdl.handle.net/10893/13134>.
- Escobar, U. (2018). *Convivencia humana. Valores y principios para la construcción de una ética en las relaciones individuales y colectivas*. Vedahealth.
- Maturana, H. (2001). *Emociones y lenguaje en educación y política* (10ª Ed.). Dolmen Ediciones.
- Maturana, H. (1993). Conversaciones matrísticas y patriarcales. En H. Maturana y G. Verden-Zöllner (Eds.), *Amor y juego. Fundamentos olvidados de lo humano. Desde el patriarcado a la democracia* (pp. 19-69). Instituto de Terapia Cognitiva.

- Morin, E. (2002). *La cabeza bien puesta. Repensar la reforma. Reformar el pensamiento* (5ª Reimp.) (Trad. P. Mahler). Nueva Visión.
- Ormrod, J. (2005). *Aprendizaje humano* (4ª Ed.) (Trad. A. Escudero y M. Olmos). Pearson Educación.
- Ospina H., C. A. (2004). Disciplina, saber y existencia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 2(2), 51-81.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77320202>.
- Real Academia Española. (s.f.). Comunicar. En *Diccionario de la lengua española*, 23ª ed., [versión 23.5 en línea]. Recuperado en 14 de junio de 2023, de <https://dle.rae.es/comunicar>.
- Rico, L. (1998). Complejidad del currículo de matemáticas como herramienta profesional. *RELIME - Revista latinoamericana de investigación en matemática educativa*, 1(1), 22-39. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=33510103>.