

El libro **METODOLOGÍA DEL CONOCIMIENTO DIVERSO EN LA ACTIVIDAD COGNOSCITIVA**, es considerado por la Editorial, parte de una obra que sintetiza en forma de generalizaciones sinérgicas, la producción científica de su autor. Es en este libro, que se simboliza de forma concreta la interminable intención de llegar a acercamientos cada vez más objetivantes del conocimiento a la verdad y la realidad académica que nos circunda. Por ello, si se tratase de apoyarnos en un material que contribuya a la producción científica, sistematice la epistemología de primer orden, avale lo diverso del conocimiento, inste al establecimiento de un entramado de relaciones implícitas en la Ciencia; todo ello es visto, como parte inherente a la condición humana, como una aproximación a la necesidad constante de los investigadores y su contextualización al ámbito latinoamericano. Por otra parte el realce del valor del libro remite a los desdoblamientos filosóficos, didácticos y metodológicos que le competen desde la mirada de su autor; y si en alguna medida se cruzan estas intenciones con tus motivaciones lector/a, esta es sin lugar a dudas la obra que buscas. Al ser así y no de otra manera, su llegada no puede ser más oportuna y su disfrute desemboca en un cauce de infinita riqueza y diversidad de conocimientos.

GUILLERMO CALIXTO GONZÁLEZ LABRADA:

Licenciado en Educación especialidad Matemática. Doctor en Ciencias Pedagógicas. Fundador de la Asociación de Pedagogos de Cuba y reconocido con el Premio Nacional de Pedagogía. Investigador principal del Centro Latinoamericano de Estudios en Epistemología Pedagógica (CESPE-Cuba), en el proyecto de Epistemología de la Educación Rural. Coordina desde CESPE Internacional el Diplomado de Educación Rural y desde hace más de veinte años profundiza la conceptualización del conocimiento diverso, como condición inherente a la condición humana; y aplica dicha síntesis teórica en aportes para la mejora de la Pedagogía y la Didáctica Latinoamericana más recientemente.



Publicado por:

CESPE

CENTRO LATINOAMERICANO
DE ESTUDIOS EN
EPISTEMOLOGÍA PEDAGÓGICA



ISBN



9 789299 009260



**METODOLOGÍA DEL CONOCIMIENTO DIVERSO
EN LA ACTIVIDAD COGNOSCITIVA**

**GUILLERMO CALIXTO
GONZÁLEZ LABRADA**



SELLO EDITORIAL

nova
educare

MONOGRAFÍAS

METODOLOGÍA DEL CONOCIMIENTO DIVERSO EN LA ACTIVIDAD COGNOSCITIVA

GUILLERMO CALIXTO GONZÁLEZ LABRADA





**METODOLOGÍA DEL CONOCIMIENTO DIVERSO EN LA ACTIVIDAD
COGNOSCITIVA**

METODOLOGÍA DEL CONOCIMIENTO DIVERSO EN LA ACTIVIDAD COGNOSCITIVA

GUILLERMO CALIXTO GONZÁLEZ LABRADA

2023



CC 4.0



Creative Commons

Título Original:

Metodología del conocimiento diverso en la actividad cognoscitiva

Autores:

Guillermo Calixto González Labrada, PhD. (Cuba)

<https://orcid.org/0000-0002-5846-4567>



ISBN:

9 789299 009260

Primera Edición: Marzo 2023

Sello Editorial: Nova Educare.

Perteneiente a: Centro Latinoamericano de Estudios en Epistemología Pedagógica (CESPE)

Adherido a: Sistema de publicaciones de CESPE. <https://cespecorporativa.org>

Editor: Carlos Viltre Calderón, PhD.

Imagen de portada y contraportada: Esp. Ramón Rodríguez Guerra

Diseño, maquetación y diagramación: Departamento de publicidad de CESPE

Corrección y estilo: Comité Editorial de Nova Educare

Información

Este libro es publicado por el Sello Editorial Nova Educare, propiedad del Centro Latinoamericano de Estudios en Epistemología Pedagógica "Paulo Freire" (CESPE). Los datos detallados del órgano publicador están disponibles en: <https://cespecorporativa.org>. Los demás nombres de marcas y nombres de productos mencionados en este libro están sujetos a la marca registrada o la protección de patentes, y son marcas registradas de sus respectivos propietarios. Se declara bajo responsabilidad del autor que, a excepción de lo antes mencionado, todo el material es original y de exclusividad para Nova Educare, lo que está sujeto a las legislaciones vigentes de protección de datos, derechos de autor y normas éticas internacionales.



NOTA DEL AUTOR



Esta obra alcanza visibilidad por las facilidades brindadas por el Centro Latinoamericano de Estudios en Epistemología Pedagógica “Paulo Freire” (CESPE) al cifrar en ella un valor de fuente bibliográfica clave y una opción de consulta para la membresía de esta red académica internacional de investigación.

Ella contiene una parte de la labor investigativa, académica y profesional centrada en la búsqueda del consenso por una opción movilizadora de la tendencia tradicional distinguida por la unidireccionalidad de la selección cultural precedente con el paradigma organizacional del grado y los preceptos académicos respectivos, la cual es negada dialécticamente por la diversidad de conocimientos, definida como síntesis cultural social e individual, inherente a la condición humana, sustento de constructos didáctico-metodológicos alternativos en un contexto histórico-social concreto en cualquiera de los procesos desplegados en la actividad cognoscitiva.

A todos aquellos que han posibilitado esta satisfacción: en mi infancia, a los maestros primarios de las aulas multigrado, en las cuales inicié el sendero del saber o complementaban la sesión de la escuela pública, y a los de la Escuela La Salle; sin olvidar la influencia en 1961, de haber sido Alfabetizador popular; de 1966 a 1968, período de práctica docente para emerger como Maestro Primario Makarenko; a todos los alumnos y compañeros de la profesión, de 1968 hasta la actualidad que me permitieron compartir y materializar inclinaciones innovadoras e investigativas, alegrías y desencantos, o me dejaron preguntas sin contestar, lo cual me indujo a la búsqueda de alternativas.

Y una especial mención a mi familia toda, a mis abuelos maternos y paternos: añoranza y respeto; a mis padres; a mis dos hermanas y tres hermanos; a Sol Ángel, Yudaris, Lena, Riguito y Diego: núcleo constituyente de estímulo y sostén para nuevas metas.

Muchas gracias.

ÍNDICE



PARTES	TÍTULOS	Pp
	<i>Glosario de términos.....</i>	1
	<i>Prólogo a la presente edición.....</i>	4
CAPÍTULO I	UNA SINGULARIDAD FILOSÓFICO-DIDÁCTICA DEL PENSAMIENTO CUBANO, LATINOAMERICANO Y UNIVERSAL: EL CONOCIMIENTO DIVERSO.....	8
	<i>Introducción.....</i>	10
	<i>Conceptualizaciones plurales, diferentes y heterogéneas: génesis de lo diverso.....</i>	11
	<i>Particularidades conceptualizadoras en el contexto latinoamericano.....</i>	18
	<i>Reflexión dialéctica: del electismo filosófico cubano decimonónico al conocimiento diverso.....</i>	20
	<i>Transrelacionalidad conceptual a la singularidad filosófico-didáctica del conocimiento diverso.....</i>	23
	<i>Implicación de lo diverso y humano en la actividad cognoscitiva para una perspectiva curricular latinoamericana.....</i>	29
	<i>Conclusiones.....</i>	31
CAPÍTULO II	LA DIVERSIDAD DE CONOCIMIENTOS: UN CONSTRUCTO FILOSÓFICO, DIDÁCTICO Y METODOLÓGICO.....	33
	<i>Introducción.....</i>	35
	<i>Singularidad filosófico-didáctica: la epistemía del conocimiento diverso.....</i>	36
	<i>Aproximación a una lógica didáctica del desarrollo del conocimiento en contextos socioculturales diversos.....</i>	49
	<i>Reconceptualización de la Didáctica referenciada en el conocimiento diverso..</i>	51
	<i>Implicaciones didáctico-metodológicas a la tradicionalidad.....</i>	54
	<i>Conclusiones.....</i>	56
CAPÍTULO III	APORTES TEÓRICO-PRÁCTICOS DESDE EL CONOCIMIENTO DIVERSO. EL MÉTODO DE LA COMBINACIÓN CONCEPTUAL DIVERSA.....	58
	<i>Introducción.....</i>	60
	<i>Didáctica comparada: didáctica tradicional vs didáctica de la diversidad de conocimientos.....</i>	61
	<i>El método de la combinación conceptual diversa.....</i>	64

	<i>El método, el conocimiento diverso y los grupos clases multigrado. Inversión de relaciones didácticas clásicas.....</i>	73
	<i>Despliegue del método de la combinación conceptual diversa en diferenciaciones teórico-prácticas de la actividad cognoscitiva.....</i>	86
	<i>Estrategia didáctico-metodológico del conocimiento diverso.....</i>	94
	<i>Gestión didáctico-metodológica del conocimiento diverso.....</i>	103
	<i>Recomendaciones para la generalización de la Metodología del conocimiento diverso en la actividad cognoscitiva.....</i>	104
	<i>Conclusiones.....</i>	105
CAPÍTULO IV	<i>A MODO DE CONCLUSIONES: LA CONDICIÓN HUMANA DESDE LA PERSPECTIVA DEL CONOCIMIENTO DIVERSO.....</i>	108
	<i>Bibliografía.....</i>	117
	<i>Epílogo.....</i>	121

GLOSARIO DE TÉRMINOS



Confluencia conceptual diversa: proceso donde convergen los diferentes tipos de conocimientos expuestos, y a la vez, escenario de corrientes, tendencias, paradigmas reconocidos como parte de los sistemas teóricos instaurados y que son referencia para las selecciones de los postulados académicos.

Conocimiento académico: representante principal de la aprehensión que sucede en el marco del proceso escolarizado acorde a los postulados científicos de los sistemas educativos, portador del rigor ético, estético y axiológico según la selección cultural considerada para estos fines.

Conocimiento cultural difuso: es asumido como una serie de comprensiones incompletas, propias del sujeto, al procesar la información, y desde este es posible desencadenar multidireccionalidades en busca de lo ignoto, posible sustento de nuevos conceptos.

Conocimiento digital: es percibido como resultado y proceso que transcurren en la interacción con fuentes de información digitales, según las condicionantes y cultura individual y/o social.

Conocimiento diverso: un eslabón cultural simbólico resultante de la intencionalidad por percibir en los procesos la naturaleza heterogénea: las diferencias, analogías, rasgos excluyentes o aquellos que desdibujan límites, sin omitir los problemas abiertos, al no existir asideros conceptuales para brindar respuestas en los límites de las teorías asumidas.

Conocimiento en desarrollo: incluyente de la interacción del conocimiento cotidiano con el científico, en procesos y contextos que pueden darse simultáneos al del conocimiento académico, representan ámbitos de introducción, generalización de los saberes adquiridos y son parte del contenido cultural instalado.

Didáctica Combinativa: alternativa que tiene su fundamento en el principio de la combinación de conocimientos para la elaboración de constructos en un contexto histórico-social concreto

Didáctica de la diversidad de conocimientos: la intensidad del rol de la intencionalidad humana para asumir el conocimiento diverso induce un contenido de composición heterogénea, multitemático y de escenarios multicontextuales, sustentos de un conjunto de multidireccionalidades.

Diversidad de conocimientos: una cualidad inherente a la condición humana de contenido homogéneo, con manifestaciones variadas en las diferentes áreas de las disciplinas y/o las resultantes de relaciones multilineales: lineales, interconceptuales y no lineales.

El principio de la combinación de conocimientos: definido con génesis en el pensamiento de Félix Varela y Morales, sobre la base de las relaciones interconceptuales, lineales y no lineales con referencia en los Centro Latinoamericano de Estudios en Epistemología Pedagógica.

conocimientos académicos. Deviene clave para la unidad conceptual y facilitar la dirección del proceso sin desconocer ni discriminar por el grado, paradigma organizacional vigente.

Estrategia didáctico-metodológica del conocimiento diverso: interacción conceptual de despliegue incluyente de cualquiera de los procesos que transcurren en la actividad cognoscitiva, con lo cual introduce un rasgo distintivo respecto a la tradicionalidad educativa al no limitarse al proceso escolarizado y con ello la consideración perceptiva del proceso enseñanza-aprendizaje en una acepción ampliada.

Filosofía electiva: opción introducida a fines e inicio del siglo XIX cubano por José Agustín Caballero (1762-1835), José de la Luz y Cabalero (1800-1862) y Félix Varela y Morales (1788-1853). La asunción electiva no es reproducción ni repetición descontextualizada, es dialéctica, e incitación a la selección para hilvanar constructos propios con valores epistémicos, estéticos y axiológicos para ocupar referencias clave en basamentos que pueden constituir novedades.

Gestión didáctico-metodológica del conocimiento diverso: sistematizar la búsqueda de variantes en cualquiera de los procesos pertenecientes a la actividad cognoscitiva para incitar procesos innovadores con énfasis en un sistema multilineal, multirreferencial sustento de multidireccionalidades y apego a la ética, la estética y la axiología como rasgos distintivos de los sujetos implicados en una situación concreta.

Grupo clase multigrado: la característica clave es la diversidad de conocimientos la que sustenta su universalidad, aunque su organización áulica esté asociada a las escuelas primarias rurales conformado por dos o más grados. En educaciones de seis grados existen 57 combinaciones posibles. En la práctica educativa generalmente la dirección del proceso desconoce esta potencialidad.

Lógica de la diversidad de conocimientos: es sustentada en la inexactitud de las definiciones y la infinitud del conocimiento, de ahí la admisión de multirreferencias, multicontextos y multidireccionalidades, todo ello mediado por la cultura individual y/o social para concretar las metas que concretan los seres humanos.

Método de la combinación conceptual diversa: direcciona la intencionalidad por un todo diverso, incluyente de la heterogeneidad del conocimiento, para trascender a una selección cultural múltiple y conformar series conceptuales de relaciones con la revelación didáctico-metodológica de la no linealidad entre la información y el conocimiento incluyente de las lineales e interconceptuales en vínculo con las sociodidácticas; y las lógicas metodológicas de predominio problémico para sustentar búsquedas parciales por los sujetos, y alcanzar nuevas síntesis. Su procedimiento clave, el diálogo problematizador prospectivo creativo.

Metodología del conocimiento diverso en la actividad cognoscitiva: es el proceso intencional para garantizar el tránsito del conocimiento instalado, cualquiera sea este, a lo ignoto, mediado por el conocimiento

diverso, de composición heterogénea en un contexto determinado y reflejo del rigor científico, ético, estético y axiológico de la cultura individual y social instaurada.

Relaciones didácticas del conocimiento diverso: expresan la singularidad de las relaciones sociales y reafirman la condición humana en la actividad cognoscitiva, en una preponderancia de lo sociodidáctico. Son clasificadas en generales, por eslabones y prospectivas, incluyentes de la variabilidad y diversidad inherente a la actividad humana.

Situaciones didácticas problematizadoras: proposiciones portadoras de relaciones contradictorias, multitemáticas, mutirreferenciales no restringidas a la selección cultural precedente ni dependiente de verticalidades, de acepción ampliada, heterogénea, facilitadoras de acciones para desdibujar aristas excluyentes e inducir multidireccionalidades hacia límites ignotos en un contexto histórico-social concreto.

Transrelacionalidad conceptual diversa: La interrelación provocada por la aplicación de la combinación conceptual diversa en la composición del conocimiento diverso es antecedente para un continuo de relaciones sociocognitivas, generadas por los sujetos con la asunción de mutirreferencias vinculadas a multicontextos que sustentan multidireccionalidades en tránsito a lo ignoto, denominadas transrelacionalidades conceptuales diversas

PRÓLOGO



Marino de Jesús López García, PhD. (Colombia) ¹

<https://orcid.org/0000-0002-7357-4246>

La actividad cognoscitiva es un fenómeno que va más allá de las posturas filosóficas, pedagógicas; o por decir lo menos común, de las posturas epistemológicas que asuma el investigador, pedagogo o científico. Cada cual tiene una mirada diferente y como dice el adagio popular: “Todo es verdad, todo es mentira, todo depende del cristal con que se mira”. Ese fenómeno, la actividad cognoscitiva, está inscrita en una realidad que podemos llamar entorno o supra sistema en donde también actúan el objeto y el sujeto de conocimiento. Dependiendo de cómo se interprete para llegar a una subjetividad, objetividad o escepticismo, se utilizará una metodología de conocimiento que para el caso del Doctor Guillermo Calixto se denominará metodología del conocimiento diverso.

Allí se realiza un trazado más o menos histórico, de la manera como se ha aprendido en diferentes épocas el enfoque de la unidireccionalidad o linealidad que heredamos del cartesianismo o positivismo, para generar posturas que dan indicaciones de la necesidad de una nueva filosofía o epistemología del conocimiento científico, pero que podría interpretarse como la aparición, en sus primeros inicios, del pensamiento complejo o de las ciencias de la complejidad. Ese nuevo esquema conceptual tiene arraigadas raíces como una síntesis cultural social e individual inherente a la condición humana.

En este sentido se aborda el contenido en cuatro capítulos de los cuales el primero esboza con claridad el conocimiento diverso como una singularidad filosófica vista desde la comunidad cubana, latinoamericana y que arriba a contenidos de tipo universal. Allí busca el Doctor Guillermo expresar una percepción contemporánea selectiva incluyente de hitos portadores de una multicausalidad que incluye de manera implícita lo diverso. Como dije anteriormente, tiene indicios del pensamiento complejo o ciencias de la complejidad y, en este caso específico de isomorfismos, concepto bien definido dentro de las ciencias de la complejidad.

De igual forma se encontrará más al interior del capítulo como el universo hace una transito como referente deductivo hacia la transdisciplinariedad con una posición holística diversa de admisión de tránsitos y confluencias a lo ignoto.

Es muy llamativo que desde este capítulo se comience considerar la no direccionalidad de la clase tradicional en las escuelas, para llamar la atención de que la clase única no se sostiene y al revelar indicios de las escuelas multigrado. Allí encontramos que “...es conveniente introducir la oposición científica a una

¹ Magister en Educación. Especialista en Ciencias de la Complejidad. Doctor en Educación. Director Colegio Campestre San José Obrero. Colombia. marinodejesuslopezgarcia@gmail.com.

percepción unipolarizada y admitir la unidad dialéctica entre transmisión y apropiación, la no linealidad entre información y conocimiento y, la correspondiente heterogeneidad de comprensiones incompletas que generan las individualidades participantes en la actividad cognoscitiva; es decir, los estudiantes.

Es delata que la intencionalidad homogénea de la emisión de una temática no es reciprocada con igual recepción". Esta debe ser sustituida por una clase de diversidad de conocimientos con núcleo en un sistema multilineal compuesto por la combinación de diferentes combinaciones no lineales; mejor dicho, en espirales a similitud de las transdisciplinas, además de las lineales y las interconceptuales, puesto que la complejidad no descarta la linealidad, sino que la complementa.

Para el segundo capítulo se da una aproximación más detallada al surgimiento de una teoría o episteme del conocimiento diverso en donde se inicia con su núcleo definido como una síntesis cultural, social e individual inherente a la condición humana desplegada desde la actividad cognoscitiva. No está distante de la condición humana de que habla Edgar Morín en sus escritos del Método. Para el autor se hable de la trilogía: diverso, condición humana y constructos alternativos, que para el mismo autor constituyen la objetivación del pensamiento complejo, alejándose un poco de los complejólogos o seguidores de Edgar Morín.

Dado el proceso de interacción en torno al conocimiento diverso y asumiendo muchas linealidades, referencias y contextos dan como resultados las diferentes direcciones que toman los seres humanos como sujetos culturales de un rol social del cual hacen parte. De manera tácita u oculta el autor hace una referenciarían a los hologramas propuestos por los seguidores del Pensamiento Complejo, que como consecuencia le permite formular precisamente parte de su episteme de conocimiento diverso al enunciar los cuatro componentes que posee, tales como: el conocimiento académico, el conocimiento en desarrollo, el cultural y el digital.

Otra de las intervenciones Holo gramáticas entran en consideración cuando se establece que no menos importante se encuentra la mediación ejercida por los componentes humanos en el proceso con una manifestación de dinámica grupal intercultural. No se olvida que el ámbito académico no es el único escenario del grupo humano; este también es formado en el contexto familiar, en el comunitario, en relaciones informales o con referencia a las posibilidades plurales como efecto de las relaciones sociales. Estos grupos pueden ser o no ser de iguales, o transferir parte de sus miembros, en dependencia de las características sociodemográficas.

Finalmente, en este segundo capítulo, se aventura el autor a ubicar el conocimiento diverso como un componente del campo de la complejidad dado el predominio en la cultura humana, al ser capaz de transitar de lo desconocido a lo conocido, de captar los rasgos propios de las diferencias y heterogeneidades con rapidez y, a la par, realizar un esfuerzo de abstracción más exigente para las analogías. Ambos por el rasgo

generalizador y social de la formación de conceptos y, estar mediados desde la génesis por otros conceptos, proyecta series multidireccionales de relaciones entre estos.

En el tercer capítulo quedará visibilizado el conocimiento diverso en acción. Visto desde la complejidad, el autor expresa: “La perspectiva dialéctica del conocimiento diverso promueve una cosmovisión de interrelación de los conocimientos científicos, los cotidianos, la admisión multitemática de lo diverso y la multidireccionalidad que promueven los seres humanos, ya sea la linealidad tradicional, o la combinación de conocimientos con nodos dinámicos de la interconceptualidad y la incorporación de la no linealidad entre la transmisión de información y la aprehensión de los conocimientos”.

Como podrá verse, estos conceptos no van más allá de los del Pensamiento Complejo o Ciencias de la Complejidad aplicados a la práctica o aula de clases, en este caso, multigrados. No es más que una combinación de conocimientos que al entrelazarse como parte de esta nueva filosofía permite la transversalización de procesos sin discriminar la presencia de grados de estudio, pero admitiendo la diversidad de los mismos.

Finalmente, para este capítulo es muy importante tener en cuenta que el autor expresa que las metodologías en nexos con el conocimiento poseen alcance universal y son estructuradas por la existencia de métodos, procedimientos y acciones que en la tradicionalidad poseen prevalencia en la linealidad, que supone el orden continuo: orientación, ejecución y control. En cambio, en la opción de la diversidad de conocimientos, la asunción del sistema de combinaciones de relaciones lineales interconceptuales y no lineales que sean posible estructurar en un contexto determinado, es admitida la no predeterminación de ese orden; el mismo se hará según la elección de los autores humanos implicados al percibir que la orientación puede ser transversal al proceso y asumir el intercambio de esas fases, según los condicionamientos de una situación dada.

El orden y el desorden, al igual que las teorías del caos, la incertidumbre y la no determinación se hacen nuevamente presente en sus escritos. ¡Teorías vistas desde el Pensamiento Complejo con muy buenos ojos!, máxime cuando para el tema en tratamiento encontramos la correlación entre grado tradicional lineal y escuela multigrado no lineal con procesos interconectados desde el pensamiento diverso. Allí se detallará como en las escuelas los grupos a su vez tienen diferentes niveles de realidad en sus aprendizajes pudiendo convertir muchos grados en multigrados.

Aún más, en un mismo estudiante puede darse la multigradualidad de acuerdo con los principios de las inteligencias múltiples. Un mismo ser humano es multigrado.

Se concluirá el capítulo por medio de su autor con una serie de metodologías para seis componentes de la acción pedagógica, al igual que estrategias didácticas metodológicas del conocimiento diverso en sus diferentes fases o etapas, todas bien concebidas.

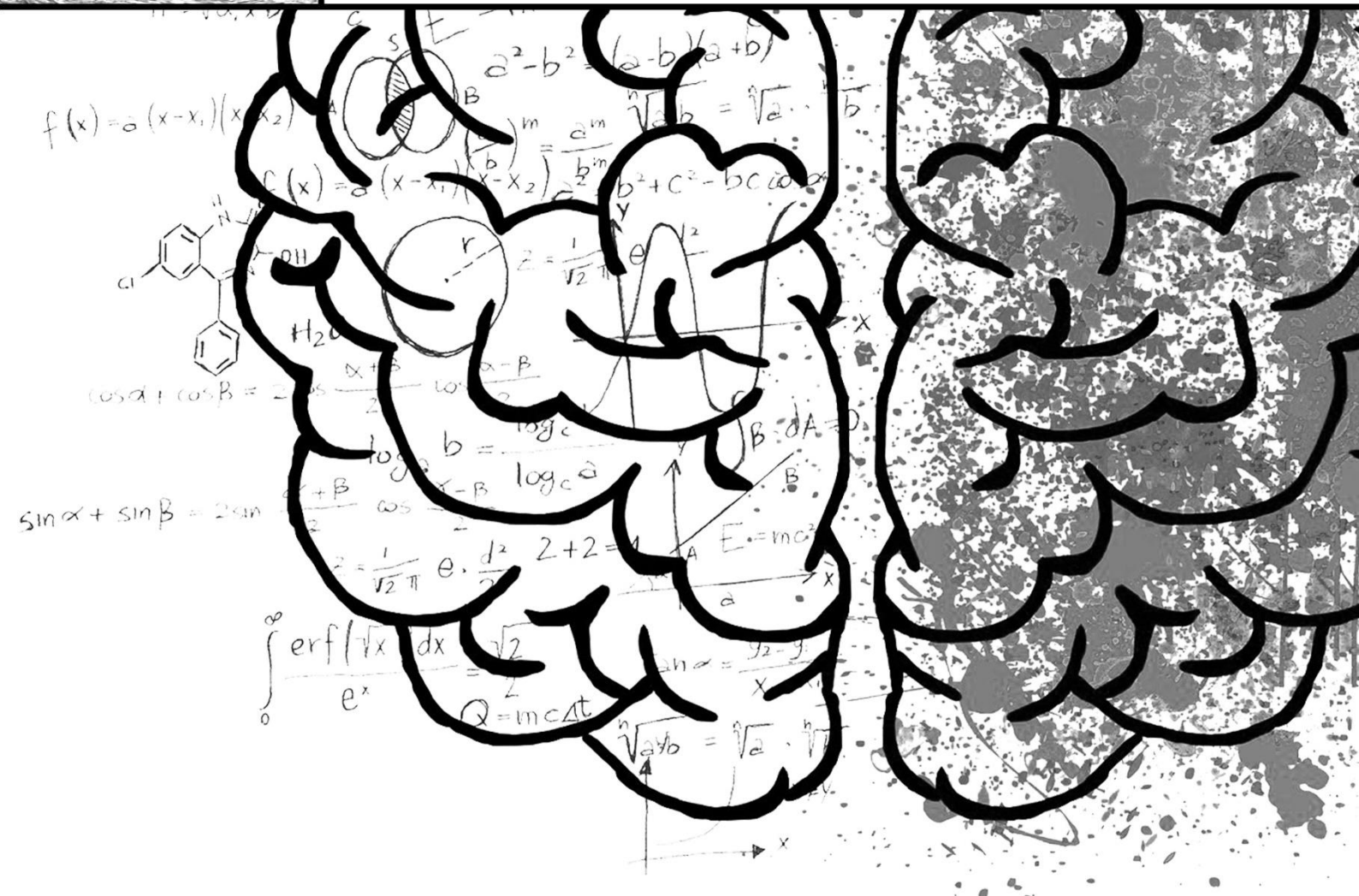
El Doctor Guillermo genera unas buenas conclusiones en su capítulo cuatro, para partir que es en la condición humana en donde considera que la metodología del conocimiento diverso en la actividad cognoscitiva al ubicar al ser humano como destinatario consciente incorpora la naturaleza multicultural no lineal que ocurre entre la transmisión y la apropiación de informaciones para devenir en conocimientos, las cuales configuran la cultura general, la profesional o la individual presentes en la identificación de la personalidad.

El libro de Metodología del conocimiento diverso en la actividad cognoscitiva que hoy se presenta a la comunidad educativa es un aporte investigativo muy importante para el avance de la pedagogía en la forma como está planteada por su autor. Causará impacto en las sociedades científicas pedagógicas y en nombre de estas agradezco profundamente al Doctor Guillermo Calixto González Labrada sus aportes a la Epistemología de la Pedagogía.



CAPÍTULO I

UNA SINGULARIDAD FILOSÓFICO-DIDÁCTICA DEL PENSAMIENTO CUBANO, LATINOAMERICANO Y UNIVERSAL: EL CONOCIMIENTO DIVERSO





“Las ideas no pueden ser interpretadas en abstracto, sino en función de las condiciones concretas de las sociedades en que se aplican”

Armando Hart Dávalos (1930-2017)

Introducción

La generación de conocimientos acompaña al ser humano con hitos representativos de los momentos de nuevos saltos, ya sea, de progreso, estancamiento o regresión. En ellos quedan manifiestos rasgos constituyentes de heterogeneidades, sobre la base de homogeneidades, diferencias, factores incidentes en niveles de desarrollo desigual, o mixturas conceptuales que no satisfacen las inquietudes de una época, con referencia multicausal, que resultan opacados por el predominio de perspectivas lineales, analíticas y disciplinares, invisibilizando la composición multitemática del saber y sus posibilidades multidireccionales.

La condicionante histórico social concreta que abraza el surgimiento de conceptos nuevos es un pretexto lógico para la elaboración de la singularidad filosófico-didáctica del pensamiento cubano, latinoamericano y universal, y desde esta destacar la trayectoria recorrida en la formación de saberes y la homogeneidad inducida por selecciones culturales precedentes en posición lineal, disciplinar y analítica en los preceptos académicos, lo cual no siempre es compatible con la contemporaneidad, al producirse un crecimiento vertiginoso de informaciones plurales que exigen nuevas maneras para la transmisión de la cultura e incorporar lo que está en desarrollo, y, a la vez, ser portadoras de sistemas de relaciones conceptuales transdisciplinares con visión holística diversa.

La aproximación a las diferentes bases de datos digitales, la literatura impresa y la variedad de informaciones secundarias y terciarias precedentes o con presencia virtual en tiempo real, supera la capacidad humana, y esta debe ser dotada de opciones que utilicen el rasgo de concatenación y de relaciones multidireccionales que poseen los conceptos desde su génesis formativa en acompañamiento simultáneo con conceptos precedentes y desde esa interacción configurar tránsitos a lo ignoto.

Ello es abordado por Vigostki (1982, 1989) en la obra clásica de Pensamiento y Lenguaje y en sus conclusiones generalizadoras portadora de una sólida base conceptual de utilización referencial clave en este ensayo. La trascendencia educativa e instructiva de la misma es reflejada en la alternativa en construcción teórica, socializada en diferentes artículos de González (2022, 2022^a, 2021, 2021^a, 2020, 2019, 2018, 2007) en la combinación de conocimientos y las relaciones entre los conceptos para develar la selección por un rol didáctico-metodológico; y los constructos conceptuales del conocimiento diverso.

Es por ello que la historicidad conceptual en presentación es resultado de la búsqueda argumentativa en la descripción de lo acontecido y desde esa interacción, destacar que los paradigmas organizacionales del

grado con el impacto de homogeneidad e invisibilidad de lo distinto, con incursión de más de cinco siglos, desde Juan Amos Comenio (1592-1670) está requerida de destacar sus potencialidades y logros, pero a la vez revelar las limitaciones epocales para enfrentar la era digital en desarrollo.

Esta síntesis selectiva no pretende sustituir la necesaria utilización de la bibliografía recogida en la metodología y teoría del conocimiento, historia de la ciencia, memorias filosóficas al respecto o la búsqueda en libros y tesis de contemporaneidad reflejo de preocupaciones de nuevo tipo con propuestas transformadoras y creativas. La intención explícita desde las primeras líneas es mostrar que lo distinto, diferente, plural, no es un atributo externo, está en las condicionantes endógenas y por consiguiente es estratégico considerarlas como aristas de la cultura, entendida esta en una acepción amplia.

El hilo conceptual que hilvana este ensayo inicia con la selección de Conceptualizaciones heterogéneas, plurales, diferentes y otras portadoras de aristas inducentes de exclusiones para resaltar en ellas la génesis de la diversidad. Desde esa caracterización es producido el nexo con las Particularidades conceptualizadoras del contexto latinoamericano que actúa como pivote de inserción en el escenario universal; complementado con la Reflexión dialéctica: del electismo filosófico cubano decimonónico al conocimiento diverso.

La combinación de apartados precedentes sustenta la formulación de la Transrelacionalidad conceptual a la singularidad filosófico-didáctica del conocimiento diverso y el cierre en la Implicación de lo diverso y humano en la actividad cognoscitiva para una perspectiva curricular latinoamericana, todo ello para enriquecer fuentes teóricas y transformar la práctica en los procesos plurales de la actividad cognoscitiva.

Conceptualizaciones plurales, diferentes y heterogéneas: génesis de lo diverso

La génesis del conocimiento diverso en el pensamiento filosófico educacional cubano-universal no pretende reproducir los recorridos históricos conceptuales que al respecto aparecen en la amplia bibliografía existente de rasgo multitemático con multirreferencias filosóficas. La aproximación expresa una percepción contemporánea selectiva incluyente de hitos portadores de una multicausalidad que incluye de manera implícita a lo diverso.

Esta aproximación se hace eco de reclamos de elaboraciones filosóficas que, a la vez, fundamento de aportaciones científicas, sean continuidad sintetizada del acervo cultural acumulado en la región en correspondencia a sus particularidades, aciertos e impactos de enfoques provenientes de otras culturas.

El núcleo de esta radica en la configuración resultante de la interacción entre José Agustín y Caballero (1762-1835), Félix Varela y Morales (1788-1853), el pensamiento educativo de José Martí Pérez (1853-1895), la definición de ideario educacional de Ramiro Guerra Sánchez (1923) que en los albores del siglo XX *“reafirmó*

la necesidad de recrear la teoría educativa cubana y librarla de influencias extranjeras” (Chávez, 2002, p. 90), así como incursionar con una conceptualización del ideario educativo de asunción trascendente en estas notas; y la continuidad dialéctica simbolizada para estos fines en las ideas de emancipación social de Carlos Marx (1818-1883), Federico Engels (1820-1895) y Vladimir I. Lenin (1870-1924).

El liderazgo histórico de Fidel Castro Ruz (1926-2016) en la sociedad cubana, los reclamos renovadores de Ernesto Che Guevara (1928-1967) y el influjo de la obra de Paulo Regius Neves Freire (1921-1997) y la síntesis contemporánea de la obra intelectual de Armando Hart Dávalos (1930-2017) que reflejan el desarrollo del ideario filosófico educacional, pedagógico cubano y latinoamericano, en interacción con lo mejor universal. Todo ello ubicado como referentes cruciales de esta opción.

La ubicación temporal recibe el influjo de la cultura social a la que se pertenece y desde ella emerge la generación de investigadores. En este caso, la búsqueda bibliográfica en la obra pedagógica de Cuba y su inserción universal propician hilvanar un eje epistémico-histórico con un preámbulo legado en la Revista La Edad de Oro (El Padre de Las Casas), de José Martí Pérez, dedicada a los niños y niñas de América, que refiriéndose a los indios de honor que habitaban estas regiones en 1492 describe:

“En aquel país de pájaros y de frutas los hombres eran bellos y amables; pero no eran fuertes. Tenían el pensamiento azul como el cielo, y claro como el arroyo; pero no sabían matar, forrados de hierro, con el arcabuz cargado de pólvora”. (Martí, 2006, p. 144)

En ella queda reflejado para la posteridad un posible antecedente de lo que hoy es denominado Hermenéutica ecosófica (Pupo, 2021) y los enfoques divergentes del pensamiento científico, e hilvana un nexo entre conocimiento y tecnología revelador de diferencias y desarrollo desiguales que impactan el desarrollo humano con desequilibrios de fines hegemónicos y de sojuzgamiento a quienes aún no han alcanzado ese nivel cultural. La trascendencia de la necesidad de armonía y dialéctica entre uno y otro queda explícita, así como simbolizar en el pensamiento azul y cristalino la riqueza potencial de un hábitat heterogéneo para la vida humana.

Los estudios del rol del ser humano admiten que el alcance del progreso es “entendido multilateralmente en diversos órdenes, como elemento propio y básico del género humano”, coincidente con Bernal (2007) al explicar las relaciones ciencia-sociedad: “(...) los progresos no los consiguen fuerzas impersonales, sino hombres y mujeres vivos” (p. 5)

Esas percepciones desde Fidel Castro Ruz, con referencia en Guerra (et al., 2007, p.10) resumen el significado de la historia en:

“(...) un todo racional y coherente: el devenir de los acontecimientos según leyes objetivas y el correspondiente desarrollo del pensamiento siguiendo un proceso dialéctico; y la consiguiente acción en forma de lucha de clases que reconcilia y une la teoría y la práctica de la Revolución”.

Afin a estas ideas las reflexiones del pensamiento de Armando Hart Dávalos (1930-2017) recogidas en la Colección Cuba, una Cultura de liberación, liderada por Eloísa M. Carreras donde es analizado el hilo de concatenación, de referencia en la creación electiva de José Agustín Caballero (1762-1835), el ideario educativo cubano fundacional y las conceptualizaciones contextualizadas expresas en la tradición, con los procesos educacionales y culturales de una nueva sociedad. Al respecto la afirmación de Fidel Castro Ruz: *“Con la historia pasa un poco como con la medicina, que no ha usado siempre las mismas recetas y los mismos métodos”.* (Guerra et al., 2007, p. 15)

La universalidad anotada tiene presencia objetiva en la literatura, la cual desde sus orígenes ha ubicado como novedades los hitos en nexos con lo que acontece y la impronta de la prospección humana. Ello, como manifestación de *“las relaciones entre los problemas estéticos, literarios y las circunstancias económicas, políticas y sociales que las sustentan”.* (Perfil histórico de las letras cubanas, 1983)

Una síntesis de esas dinámicas epocales explicita las manifestaciones de diferencias, heterogeneidades, asunción de aristas de impacto excluyentes, tendencias de analogías en la generación de los saberes, confluencias de conceptualizaciones e incidentes en la comprensión de un universo diverso. Ello reafirma la trascendencia de la unidad dialéctica de lo objetivo-subjetivo con foco desencadenante en la condición humana, en vínculo con la base socio-económica, las maneras de armonizar metas y el uso racional de recursos de la naturaleza.

Al respecto, Bernal (2007) afirma que *“La ciencia es, por un lado, una técnica ordenada; por otro una mitología racionalizada”* (p.3) justificado en que es *“(...) un aspecto difícilmente discernible del secreto del artesano y del saber del sacerdote, que permanecieron separados durante la mayor parte de la historia conocida, la ciencia tardó mucho en alcanzar una existencia independiente en la sociedad”.* (p. 3)

En esas aseveraciones está de manera transversal revelado lo diverso en los últimos siglos (XVIII al actual), en rasgos de reclamos de autonomía, necesidades de educaciones específicas combinadas con conceptualizaciones universales, percepciones literarias holísticas diversas y asociaciones simbolizadas en sistemas teóricos, sustento de paradigmas. Al respecto, la valoración de Bernal (2007) deviene en antecedente:

“(...) asistimos al comienzo de un retorno al estado primitivo de la humanidad por medio de una introducción general de la ciencia en todas las formas del pensamiento y la actividad práctica, uniendo de nuevo al científico, al trabajador y al administrador”. (p.3)

Una mirada regresiva al desarrollo del conocimiento indica que este no ha sido uniforme en el tiempo y el espacio; son identificables nichos de estancamiento, decadencia e incomprendimientos rechazando ideas novedosas. En los primeros pasos los seguidores de *“la medicina, la astrología y la alquimia, formaron durante mucho tiempo un pequeño grupo parasitario de los príncipes, sacerdotes y mercaderes”*. (p. 3). Los conocimientos de volumen reducido eran compilados por la capacidad humana, pero era el inicio.

Desde la contemporaneidad son perceptibles los desplazamientos continuos de los centros generadores de nuevos saberes en búsqueda de confluencias y negación de la individualidad personalizada o institucional. En los primeros momentos, materializado por las migraciones de los centros comerciales e industriales y en la actualidad de manera virtual y en tiempo real.

Sin pretender establecer una línea histórica, es apropiado enfatizar que al Renacimiento (siglos XV y XVI), movimiento cultural de la Europa occidental situado como período transitorio entre la Edad Media y la Edad Moderna nos unen procesos advertidos por Bernal (2007) en cuatro períodos.

El primero con centro en Italia: la mecánica, la anatomía y la astronomía con Leonardo da Vinci (1452-1519), Andrés Vesalio (1514-1564) y Nicolás Copérnico (1473-1543) lo cual derrumba *“la autoridad de los antiguos en sus doctrinas centrales sobre el hombre y el mundo”* (p. 4)

El segundo en Países bajos, Francia e Inglaterra con un nuevo modelo mecánico y matemático del universo: Francis Bacon (1561-1626), Galileo Galilei (1564-1642), René Descartes (1596-1650) e Isaac Newton (1642-1727). El tercer periodo, centrado en la Gran Bretaña Industrial y el París revolucionario aportador de la electricidad, no considerada por los griegos. El cuarto período, de rasgo intrínseco de valor intelectual en la revolución científica involucra *“(...) a los comienzos de una nueva universal, transformación de lo viejo y que crea nuevas industrias, impregnando todos los aspectos de la vida humana”* (p.4)

La dinámica actual signada por la era digital, crecientes volúmenes de informaciones a velocidades vertiginosas e incidentes en la negación dialéctica de las relaciones clásicas para dar paso a conceptos y métodos de nueva naturaleza. El universo es referente deductivo para transitar a la transdisciplinariedad con una posición holística diversa de admisión de tránsitos y confluencias a lo ignoto.

El contenido de esa descripción antecede la pauta de partida de la ubicación causal de Félix Varela, en 1817 (citado En Torres-Cuevas et al., 2008, p 91) al ubicar los males educativos de la época en la incapacidad de los niños de combinar ideas, la cual subyace en el pensamiento pedagógico cubano, desde los momentos

fundacionales de los siglos XVIII-XIX, caracterizado por la asunción de la reforma filosófica de matiz electivo de José Agustín y Caballero por el conocer universal, y desde este, efectuar la selección para lo nacional y proyectar la explicación y comprensión del alcance de nuevas metas.

Al respecto el legado de José Martí y Pérez es apropiado en estas líneas:

“Educar es depositar en cada hombre toda la obra humana que le ha antecedido: es hacer a cada hombre resumen del mundo viviente, hasta el día en que vive: es ponerlo a nivel de su tiempo para que flote sobre él, y no dejarlo debajo de su tiempo, con lo que no podría salir a flote: es preparar al hombre para la vida”. (Martí, T8, p 281)

En ella existen claves para estos fines. El resumen requiere selección desde referentes, trascendencia de lo holístico, y con esa afirmación deja explícita la existencia de lo heterogéneo y el accionar humano intencional de poder estar al nivel de su tiempo y enfrentar las exigencias e incógnitas de la época. Fija la necesidad de la selección cultural precedente en consonancia con la característica de los procesos educacionales, pero a la vez, al reclamar que flote sobre la época y no dejarlo por debajo de su tiempo, incursiona en la conveniencia de la continuidad dialéctica comprometida con la finalidad del desarrollo humano.

Esa afirmación, de contactos diáfanos con los enciclopedistas franceses, si bien aspiración epocal posee vigencia y necesidad atemperada a las condicionantes de esta nueva centuria. La velocidad y vastedad de los conocimientos acumulados impone la concreción de selecciones integrales reflejo de la historia de la humanidad, como sustento de continuidad, y en ese entramado la jerarquía de lo heterogéneo como portador de diferencias, analogías y rasgos que pueden incidir en exclusiones o aparentes homogeneidades es clave para sintetizar complejidades y resumir con enfoques transdisciplinares.

En ese lapso temporal emergen cambios importantes en el campo de las ideas y el pensar filosófico con matiz pedagógico en evolución en Cuba, resaltado por Ramiro Guerra en 1923, concordante con las ideas anteriores, al exponer por ideario educativo en Cuba:

“(…) el concepto de educación que en diversas épocas han tenido los cubanos, a su modo de apreciar los problemas educativos, a los medios ideados para resolverlos, al ideal de educación que en cada época han concebido o han intentado realizar”. (Carreras, Tomo 4, Vol. I, p. 38)

En lo universal, Carlos Marx (1818-1883) en la obra El Capital, Tomo I, expuso la necesidad de combinar la *“enseñanza y la gimnasia no solo como método para intensificar la producción social, sino también como el único método que permite producir hombres plenamente desarrollados”* (p 434).

Esta concatenación conceptual sobre la base de hitos reconocidos en el pensamiento cubano en interacción con lo que acontece en otros lares del universo quedaría imprecisa y ubicaría al pensamiento cubano como burbuja contextual. Es preciso anotar lo acontecido en la formación del conocimiento, sin reproducir los contenidos historiográficos, pero desde estos resaltar rasgos con claridad de contacto y continuidad global.

El preámbulo martiano mencionado es pretexto para resaltar que los arribantes a las tierras de América poseían un predominio del pensamiento escolástico que tendrá influencia en la cultura latinoamericana, y en respuestas alternativas como la filosofía electiva, en oposición a la imposición cultural de estos.

La cultura hispana introducida en Cuba, y en buena parte de las tierras de América, no se preocupó en casi 300 años por instaurar un proyecto educativo coherente. Al respecto Lage (2018) destaca la deductividad religiosa del siglo XIII mediante Tomás de Aquino: *“la razón es la imperfección de la inteligencia”* (p. 65). Esa filosofía llega a América y forma parte del proceso cognoscitivo en estudio, el cual posee la influencia del periodo del Renacimiento del siglo XV-XVII con una gestación inicial en Italia y extensión posterior a toda Europa.

Es un proceso que recibe las influencias, además, de Francis Bacon (1561-1626) con la introducción del método inductivo con lo cual es producida *“una separación entre la filosofía natural (que equivale a lo que hoy llamamos ciencia) y la religión”*, del Racionalismo (siglo XVII) de René Descartes (1596-1650) representado en la obra *El discurso del método*. (Lage, 2018, 65)

En ese periodo, de trascendencia en este marco epistémico es obligada la mención a la obra *Didáctica Magna* del pedagogo checo Juan Amos Comenio (1592-1670), la cual marca la inserción de la pedagogía con preceptos de modernidad, que han de distinguir el rumbo universal expresos en una lógica generalizadora y presupuestos didácticos y metodológicos de disposición lineal, analítica y disciplinar presentes en la contemporaneidad con variedad de aplicaciones e interpretaciones.

Ese influjo es marcado por la introducción de métodos matemáticos en la filosofía: Baruch Spinoza (1632-1677) y del propio Descartes con las coordenadas cartesianas de uso actual. En paralelo irrumpe en el siglo XVII el Empirismo representado por Jhon Locke (1632-1704) y George Berkeley (1685-1753) y con posterioridad por Jhon Stuar Mill (1806-1873).

En la misma época donde Descartes realiza sus aportaciones es publicada la obra de Isaac Newton de los *Principia Mathematica Philosophiae Naturalis* de 1687. (Lage, p 67). Esos hitos del pensamiento universal representan, el primero el enfoque deductivo y el segundo un enfoque inductivo de la ciencia sobre la base de la experimentación. *“Ambos pensadores parten de reconocer que el comportamiento de la naturaleza tiene leyes, y que estas son accesibles al conocimiento humano”* (Lage, p 67)

Resulta obligado la mención de los enciclopedistas franceses, afán representativo de unir todos los conocimientos existentes y transmitirlos a generaciones venideras según legó Denis Diderot (1713-1784). Al respecto Jean D'Alembert (1717-1783) afirma "(...) *situar al filósofo en un punto de vista bien alto, desde donde pueda percibir a la vez las ciencias y las artes principales*". (Lage, p 88)

El siglo XIX depara la irrupción de la corriente del Positivismo representada por Augusto Comte (1798-1857) que explicita preceptos precedentes y centra su sistema filosófico en el concepto de lo positivo, como lo real, lo fenomenológico.

Aunque no es posible en esta síntesis selectiva la mención de todos los acontecimientos precedentes, es obligada la referencia a las transformaciones socioeconómicas y tecnológicas que han marcado puntos de inflexión en la humanidad: en la segunda mitad del siglo XVIII la Primera Revolución Industrial significó el mayor impacto desde el Neolítico; con inicio en la mediación del siglo XIX de la Segunda Revolución Industrial, y la Tercera Revolución Industrial en el periodo intermedio del siglo XX. En la actualidad está en desarrollo la Cuarta Revolución Industrial matizada por la era digital.

En todas ellas, la aparición de novedades conceptuales con sustento en precedencias plurales clásicas ha marcado la infinitud e inexactitud de los límites establecidos y señalado la necesidad de mayores vuelos intelectuales.

Ese recorrido posee una génesis en el contexto cubano en José Agustín Caballero y Rodríguez (1762-1835) fundador de la filosofía electiva, en momentos de influencia europea con patrones únicos, y en este ámbito de tierras colonizadas se inician los senderos de un entramado intelectual identitario. Él es el "(...) *necesario eslabón entre el escolasticismo y las nuevas ideas, sin romper definitivamente con la tradición*" (Chávez, 2002, p. 15).

Las ideas de Félix Varela y Morales, según Chávez (2002), significaron la llegada de:

"(...) reformas educativas; introdujo la experimentación en la enseñanza de la física; se preocupó por la educación de la mujer; por la beneficencia pública; fue, además, un técnico de lo que hoy llamaríamos educación campesina o rural y un impulsor de la necesidad de formación ética de los alumnos". (p. 19)

De Félix Varela y Morales, destacar el método didáctico concretado en el explicativo, a partir de activar potencialidades, incentivar la observación, la experimentación y los conocimientos empíricos para arribar a generalizaciones representativas de expresión cabal del pensar, y de la aplicación de los conocimientos adquiridos para la transformación de la realidad natural, social y del propio ser humano, en alusión a las afirmaciones al respecto de Chávez (2002).

Otro imprescindible resulta José de la Luz y Caballero (1800-1862), con la continuidad de concepciones positivistas rebasó los límites de la época en sus enfoques científicos y contribuyó a crear las condiciones subjetivas para la etapa revolucionaria de 1868-1878. En él destacar, los criterios de fin político que confería a la educación, considerados como principal limitación, al igual que sus predecesores. No obstante, incidieron en las generaciones formadas por su influjo, las cuales rebasan el marco ideológico y salvan la época. Chávez (2002).

Una idea emergente de este periplo conceptual histórico está en la existencia de reflexiones en ensayos y artículos desde un abanico multitemático representativo de las diferentes áreas del conocimiento, y a la vez, esa heterogeneidad revela matices con referencia en un mismo concepto, lo filosófico educacional, desde donde alcanza multidireccionalidades en correspondencia con la complejidad humana.

Particularidades conceptualizadoras en el contexto latinoamericano

En esta incursión, por las razones propias del ideario educativo cubano es imposible omitir lo transcurrido en el pensamiento educativo latinoamericano, ambos unidos a ideales independentistas y la asunción de conceptos nuevos que marcan continuidad y reflejo de la cultura naciente, al revelar ruptura con las imposiciones exógenas.

La referencia a la obra de Chávez (2002) facilita la síntesis y resaltar los rasgos consecuentes con los fines de esta panorámica. A partir de Simón Rodríguez (1771-1854) seguidor de Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) y propulsor de aprender a aprender, destaca la hermosura de la naturaleza y convoca a desterrar el desprecio al trabajo manual, como influjo de ideas pedagógicas y filosóficas centradas en la evolución del niño y en acciones prácticas representadas en la obra Emilio, o De la Educación.

Otras figuras, con similar referencia son el argentino Bernardino Rivadavia (1780-1845) introductor de la instrucción pública inspirado en las ideas de la Ilustración (movimiento cultural desde mediados del siglo XVIII el cual se prolonga en algunos países a los primeros años del siglo XIX). El mismo percibe en la educación soluciones eficaces a los males epocales. Por otra parte, Manuel Belgrano (1770-1820) propugnó iniciativas de mejoramiento, aumento de riquezas y felicidad de los pobladores.

El sentido práctico de Simón Bolívar (1783-1830) acerca de la educación le hace portador de un pensamiento educativo que sorprende por la modernidad metódica. Esas ideas novedosas son coincidentes con José de la Luz y Caballero. (p. 39)

Otro pedagogo de trascendencia, por significar la transición del movimiento ilustrado a las ideas nuevas es el uruguayo José Pedro Varela (1845-1878) las que sincronizan con los fundamentos filosóficos del positivismo en la segunda mitad del siglo XIX. (p. 40-41)

En la primera mitad del siglo XX los acontecimientos mundiales y las particularidades de esta región agudizan las contradicciones y según Chávez (2002) el objetivo político era *“convertir la cultura en un factor favorable a los intereses foráneos y, en especial, en utilizar la educación con el fin de remodelar la conciencia social latinoamericana”* (p.99) y *“lanzar a América Latina en brazos del imperialismo norteamericano”*. En esa circunstancia hay que destacar al argentino Víctor Mercante.

Esos conceptos pueden ser sintetizados a partir de Albert Einstein (1879-1955) al afirmar que *“El gran propósito de toda la ciencia es cubrir la mayor cantidad de hechos empíricos por deducción lógica a partir de la menor cantidad de hipótesis y axiomas”* (Lage, p 68).

La anotación realizada a la obra de Carlos Marx y Federico Engels es necesaria por su lugar destacado en la ciencia y de vigencia en la actual centuria en diferentes campos del saber incluyendo las clases hegemónicas, motivo de referencia, análisis y transformación. Ellos son gestores de una erupción de conceptos que poseen un lugar en la historia clásica e impactan en este contexto.

En tiempos más cercanos, en el ámbito latinoamericano es impostergable no omitir a Paulo Regius Neves Freire (1921-1997). Sus obras recogen una vasta incursión filosófico-pedagógica en favor de los oprimidos y una crítica transformadora, donde resalta la trascendencia de lo diverso para la ubicación de los receptores como objetivos y sujetos del proceso y, sobre la base de la cultura instalada, fueran capaces de socializar la generación de ideas y conceptos propios. Ese rol protagónico lo percibe convocando a invertir la relación vertical de los emisores de información respecto a los receptores pasivos. Insiste en que esa posición bancaria debe cambiar y fijar la capacidad de estos como portadores y parte clave en la comunicación social. (Freire, 1970)

Otra arista de mención trascendente es lo acontecido en las décadas siguientes al triunfo revolucionario en Cuba de 1959, con las influencias de las ideas del hoy extinto campo socialista liderado por la Unión de Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS) y desde este, los preceptos pedagógicos que contribuyeron a la construcción teórico-práctica nacional, con apropiación de lo mejor universal de la época, y en el núcleo teórico-práctico, el pensamiento nacional.

Al respecto, y en consonancia con la temática, las aportaciones didácticas de Klingberg (1972) que aún son referencias. Una de ellas, la crítica realizada a la clase única, que no logró generalización y mantiene reiteración en los preceptos contemporáneos.

Los contactos de esa característica con la singularidad filosófico-didáctica aconsejan breve detenimiento. En la lógica de este ensayo la denominación es consecuente con un proceso instructivo de selección precedente, paradigma organizacional del grado y el supuesto de resultados subordinados a la transmisión de contenidos, obviándose la aprehensión de los conceptos como esencia de la subjetividad y la capacidad intelectual de estos como apunta Vigostki (1982).

En la generalización de la combinación de conocimientos (González, 2007) la influencia de rasgos tradicionales, como la clase única, ha introducido fisuras y muestra de ello es la publicación del Ministerio de Educación de Cuba, con la participación de este autor (Pérez y González, 2013-2014).

En esta nueva aproximación, como efecto de la dialéctica del conocimiento es conveniente introducir la oposición científica a una percepción unipolarizada, y admitir la unidad dialéctica entre transmisión y apropiación, la no linealidad entre información y conocimiento y, la correspondiente heterogeneidad de comprensiones incompletas que generan las individualidades participantes en la actividad cognoscitiva, lo cual revela que la intencionalidad homogénea de emisión de una temática no es reciprocada con igual recepción. La llamada clase única no se sostiene.

La misma debe ser sustituida por la clase de la diversidad de conocimientos con núcleo en un sistema multilineal compuesto por la combinación de relaciones no lineales, las lineales y las interconceptuales, como sustento para la socialización de ideas, aunque incompletas, portadoras de comprensiones reflejo de presencialidad en tiempo real, incidentes en la ampliación de la selectividad cultural precedente a una ampliada por datos de actualidad y reflejo de fuentes establecidas en la plataforma digital.

Este recorrido iniciado en la década final del siglo XV, con el enfrentamiento de las culturas que significó la llegada de los europeos a América, es dibujada una línea imaginaria que transita de *conocimientos "limitados y por ende posible para una mente humana brillante acumularlos y comprenderlos todos, o casi todos"* (Lage, p.88) a una contemporaneidad signada por la transdisciplinariedad, la transcomplejidad y otros conceptos de nueva generación que introducen una teoría de conocimientos portadora de conceptos revolucionarios y la necesidad de percepciones holísticas para captar un todo incluyente de heterogeneidades con la presencia de diferencias, aristas desdibujadoras de exclusiones u otras portadoras de nuevas acotaciones capaces de suplir las limitaciones, a la vez, reforzar la identidad cultural sin desmeritar la globalización cultural.

Reflexión dialéctica: del electismo filosófico cubano decimonónico al conocimiento diverso

En las bibliografías de las Ciencias de la Educación es recurrente la mención a hitos y figuras universales y como parte de ellas, algunas latinoamericanas, quizás por la influencia del eurocentrismo o por la percepción

de los autores. En este caso, la asunción autoral es combinar todas esas aristas con referencia clave en lo propio.

La configuración de la singularidad filosófico-didáctica con origen en el pensamiento cubano y los nexos indisoluble con Latinoamérica en correspondencia con lo que acontece en el contexto universal posee un rasgo de inclusividad de lo proveniente de nuestra América, la cual se ha argumentado hilvanando constructos propios con valores epistémicos, estéticos y axiológicos para ocupar referencias clave en basamentos que pueden constituir novedades.

La selección de Armando Hart Dávalos (1930-2017) es consecuente con esta posición por encontrarse en su obra una filosofía que declara y aporta luces para transversalizar el pensamiento cubano-latinoamericano sin desconocer lo que acontece en el resto del mundo.

La trascendencia de la obra intelectual y política es expresada en la Resolución 99 del Ministerio de Cultura de Cuba de 2017, al establecer declararla como Patrimonio Cultural de la Nación por constituir un *“testimonio para la cultura y la historia cubana y formar parte de la identidad nacional”*. (Carreras y García, 2019, p.21-22)

Ese solo hecho parecería suficiente, pero no es así, es menester destacar en este ensayo la existencia en él de un nodo clave para ubicar desde lo nacional un fundamento filosófico para un constructo didáctico-metodológico, representación simbólica de una síntesis alternativa con pretensiones de universalidad, reforzamiento de inclusividad e identidad nacional y universal.

En su obra resalta un eje de la ideología educacional comprometida con la ideología de la revolución cubana, enlazando la filosofía electiva de José Agustín y Caballero con esta etapa, no por mención a un hito precedente, sino por la lógica histórica, cultural y educativa para reclamar un mínimo filosófico, portador en el núcleo, de lo mejor del pensamiento cubano comprometido con la formación de la cultura, la identidad para el alcance y despliegue de la independencia nacional, y transitar a lo ignoto desde los límites siempre renovables de la construcción de una sociedad socialista, próspera y sostenible.

Al respecto, Horacio Díaz Pendás afirmó que Hart aporta *“(...) reflexiones y asimilación creadora del método electivo de aquel luminoso siglo XIX”*. (Carreras y García, 2019, p.371)

La asunción electiva no es reproducción ni repetición descontextualizada, es dialéctica, en palabras propias lo deja sintetizado: *“Yo soy martiano y fidelista, y, sí, claro que también soy marxista, en tanto soy seguidor de la escuela y las ideas de Marx, y eso lo soy, porque soy electivista”*. (Carreras, 2017, p 70)

La configuración de esta incursión filosófica es expresión de pertenencia a la síntesis de lo nacional. Lo electivo en la génesis y, su continuidad en Félix Varela Morales, de la necesidad de combinar ideas, reafirma desde los orígenes, la conjugación con lo mejor del cristianismo a favor de los pobres e introduce un pensar antidogmático exhaltador de humanismo, fraternidad y amor.

Esa referencia explícita un contenido heterogéneo de composición plural con aristas diferentes, análogas, de exclusión o insuficiencias en las teorías establecidas con cosmovisiones desplegadas en corrientes, tendencias y paradigmas reflejo de selecciones precedentes, las cuales inciden en la existencia de problemas abiertos, al no poder dar respuesta a todas las interrogantes que demanda una época, o materializar reclamos de combinación de ideas.

La declaración inicial de resolver con auxilio de estos fundamentos filosófico-didácticos el problema fundamental identificado en la unidireccionalidad de la selección cultural precedente con el paradigma organizacional del grado induce a una perspectiva ampliada, transdisciplinar, holística diversa sobre una base heterogénea del cuerpo de ideas y conceptos de una época, y el destaque en ellas de multirreferencias con nexo a multicontextualidades para derivar multidireccionalidades de saberes, que por el carácter incompleto de las comprensiones que generan los seres humanos sean pretexto facilitador de situaciones problemáticas con sentido prospectivo y creativo.

Otro aspecto estratégico de recurrencia lo revela Cintio Vitier:

“He aquí la palabra clave que nos dibuja la presencia espiritual de Armando Hart, y cuando decimos espiritual no queremos decir, en este caso, inmaterial, pues muy pocos hombres hemos conocido tan atravesados físicamente por su propio rayo de luz interior, luz que incesante y ansiosamente se proyecta hacia lo que pudiéramos llamar el horizonte de los problemas”.
(Carreras y García, 2019, p 347-348)

En esa aseveración de Vitier queda revelada una constante, también asumida por Ernesto Guevara en “El Socialismo y el hombre en Cuba”, y por Fidel Castro Ruz, a lo largo de sus fructíferas vidas, al reclamar la unidad identitaria entre lo objetivo y lo subjetivo, para revelar lo mejor del ser humano en la obtención de las múltiples metas establecidas por este.

Armando Hart, en el prólogo del libro de Frei Betto: La obra del artista. Una visión holística del universo (Carreras, 2017, p 67) enlaza a Betto, Félix Varela y José Martí y lo más avanzado de la teología latinoamericana para percibir lo objetivo y subjetivo como una contradicción de una misma identidad, parte de la inmensidad de lo infinito. Al respecto es importante reiterar que la abstracción humana realiza el entramado

de los nexos de la realidad, hace concreta la interconexión de manifestaciones diferentes entre los seres humanos y en ello la cultura es una mediadora clave.

Una reflexión decisiva en estas notas, de por qué enlazar electismo, dialéctica filosófica de Marx, Engels y Lenin, el pensamiento cubano comprometido en la contemporaneidad con la aspiración de un mundo mejor posible con vocación humanista socialista universal en este siglo XXI queda expuesta por Hart: *“Para mí la esencia de la escuela de Marx, está en el electismo que proviene de haber tomado lo mejor de los sistemas filosóficos anteriores a él y crear una nueva cosmovisión”* (Carreras, 2017, p 68) y reafirma:

“Los que así lo hicieron en la historia del siglo XX, generaron verdaderas revoluciones sociales” y “sin embargo, no se entienden a Fidel y al Che, que eran los genuinos representantes de la más certera interpretación del pensamiento de Marx y Engels en la segunda mitad del siglo XX”. (p. 68)

En este recorrido el hilo de concatenación con génesis en el electismo decimonónico atraviesa lo mejor de la producción intelectual del pensar latinoamericano hasta entroncar con los procesos contemporáneos donde corrientes, tendencias, paradigmas y marcos teóricos de diferentes aristas filosóficas confluyen con núcleo de búsqueda en el mejoramiento del ser humano.

La cosmovisión desde el conocimiento diverso es la resultante de la evolución de ideas con núcleo en la escuela cubana. Transcurre del electismo de José Agustín Caballero a Félix Varela con la combinación de ideas, y de estos al *“sentido utópico y poético de Martí”* (Carreras, 2017, p 69) para enlazar con los análisis de Carlos Marx y Fidel Castro. Es un concepto que simboliza la heterogeneidad cultural de nuestra América como todo complejo de la condición humana, configuradora de una unidad entre diferencias, analogías, aristas excluyentes y tránsitos continuos entre unos y otros, portadoras de mixturas reafirmadoras de la interrelación dialéctica de los conocimientos cotidianos con los conocimientos científicos.

Transrelacionalidad conceptual a la singularidad filosófico-didáctica del conocimiento diverso

El proceso alternativo inicial de la combinación de conocimientos de González (2007), referente central de la generalización de la Didáctica Combinativa (González et al., 2021) condiciona el alcance de conceptualizaciones de orden superior dadas las prioridades del tema en la sociedad cubana y el interés de los espacios internacionales donde este ha tenido lugar.

En el contexto cubano la iniciativa de Fidel Castro Ruz (1926-2016) de asumir la combinación del estudio y el trabajo en la Pedagogía y reconocer en este un fundamento singular para la existencia de una filosofía de la utilidad del conocimiento constituye plataforma medular para esta opción.

La ubicación de esta filosofía en Fidel Castro Ruz es referente para la interrelación entre ciencia y sociedad y la necesidad reconceptualizadora de la Didáctica como ciencia, de ampliar el espectro de selectividad, en unidad con el contexto socio cultural concreto y la aprehensión de prospecciones humanistas de desarrollo que satisfagan de manera creciente las necesidades humanas.

El proceso investigativo condiciona la aparición de la alternativa de la combinación de conocimientos (González, 2007) para la Educación Primaria multigrado, con la declaración de esta como principio pedagógico de validez y carácter universal.

Esta referencia a este tipo de institución educativa, según el propio autor, exige algunos apuntes históricos de rigor. Esta escuela es de origen europeo, llega a Cuba mediante España, que, al tenerla como colonia, la transfiera a este otro contexto. En los inicios del siglo XX recibirán el influjo del sistema educativo norteamericano, y será normada como escuela incompleta en la Orden 266 de la intervención yanqui, referidas al sector rural, pero con limitaciones, al considerar que el maestro se denomine ayudante y con un mínimo de 15 escolares.

Si bien esta forma organizativa es universal, en Cuba es marcada como escuela marginal y solo ubicable en el sector rural (incluyendo las pocas existentes en la montaña). Su denominación correcta es multigrado, aunque es admitida la voz popular de multígrado. En la bibliografía especializada también se refleja como enseñanza mutua, unitaria, unidocente, monitorial, escuela de un aula o aula de multitudes, entre otras. Son incorrecciones los fonemas y grafías siguientes: multígrada, multígradas, multígrados.

El autor de esta obra incluye primero el término grupo clase de grado múltiple (González, 2007) para diferenciarlo del aula graduada, y más adelante, resultado del proceso generalizador, el de grupo clase multigrado, el cual es generalizado por el Ministerio de Educación de Cuba (Mined) al incluirlo en la norma, , al conformar el Colectivo de Autores del sector rural en 2010, y en el curso escolar 2012-2013 socializarlo en las publicaciones de artículos contenidos en los Seminarios Nacionales para Educadores y en las ediciones Mined-Unicef. (González y Pérez, 2012-2013),

El principio, definido con origen pedagógico en ese contexto, sobre la base de las relaciones interconceptuales y con referencia a los conocimientos académicos, deviene en clave para la unidad conceptual y facilitar la dirección del proceso sin desconocer ni discriminar por el grado, paradigma organizacional vigente.

La existencia de 57 posibles maneras distintas de estructurar los grupos clases multigrado con referencia en los seis grados de la Educación Primaria cubana, y de todo aquel sistema que asuma una organización similar de grados, recibe con este principio, la posibilidad para el dirigente del proceso de la intencionalidad por la unidad del mismo y no diferenciar a los alumnos por el grado, ni discriminar desde este.

Con posterioridad, en una sistematización continua es introducida la necesidad de invertir la relación entre el paradigma organizacional del grado y los grupos clases multigrado, al considerar la diversidad de conocimientos como universal y manifiesta en los llamados grupos clases por grado, independiente del contexto.

La conclusión es contundente para formular que la universalidad de la diversidad del conocimiento es referente clave incluyente de cualquiera de los grupos que el ser humano conforma para socializar sus saberes, luego los grupos clases multigrado contienen a los grupos clases por grados escolares.

En el curso 2012-2013 es reconocido por el Ministerio de Educación de Cuba (Mined) como opción nacional y socializada mediante sendos artículos (González y Pérez, 2012-2013), así como constructo conceptual central de la Colección Mined-Unicef bajo el título *“La escuela primaria rural multigrado: un acercamiento didáctico-metodológico” Tomo I (2013) y Tomo II (2014) y Tomo III (2015). (Colectivo de autores, 2013, 2014, 2015)*

El germen del cambio en el tránsito de la inmovilidad organizacional y cognitiva a la atención a la diversidad sobre la base de la combinación de conocimientos se convierte de alternativa de la norma educacional cubana, sobre base científica, en resorte movilizador. Ello muestra una presencia de relación dialéctica entre norma y ciencia, y no de subordinación inmovilizadora.

El proceso en sistematización identifica la unidad dialéctica ciencia-norma, como resorte transformador. No es posible concebir la actividad humana sin los establecimientos de pautas para su ejecución, pero a la vez, al hacer ciencia, ha de asumirse una posición propositiva transformadora. La misma no debe detenerse por preceptos normativos, sino por el balance dialéctico emanado del alcance de nuevos senderos. De igual forma, para evitar la anarquía, la ciencia respetará a la norma, pero no en una relación de dependencia, sino, dialéctica.

Hitos de concatenación para emerger una tesis del conocimiento diverso

Lo anotado induce la ubicación de un cuerpo de enlace de los hitos asociados con el proceso del conocimiento en el contexto nacional y las necesarias interrelaciones con el universal, para la declaración de ideas parciales de perspectiva holística, representativas de un sustrato epistémico-praxiológico para la eclosión de la tesis de la singularidad filosófico-didáctica, que al desdibujar límites de exclusión trasciende en toda la amplitud al marco conceptual de la ciencia.

La configuración de esta base epistémico-praxiológica abarca: El ideario filosófico-pedagógico cubano fundacional, el estudio en el pensamiento cubano de la condición humana; la aproximación a personalidades,

evidencia del rol de los individuos en la socialización del saber humano; y la ubicación del humanismo del socialismo próspero y sostenible cubano con vocación de práctica humanista universal en pleno desarrollo.

El ideario filosófico-pedagógico cubano fundacional en el contexto cubano de fines del siglo XVIII e inicios del XIX, ajustado a las condiciones epocales fue configurado con reflejo de lo mejor universal y en sus figuras representativas el ser humano es situado como sujeto de los procesos para alcanzar la concreción de las metas trazadas y en ellas existen antecedentes nítidos de una aproximación a la educación en acepción ampliada, aunque con despliegue limitado a lo institucional. (Chávez 1996, 1992)

Las aseveraciones de Félix Varela Morales de ubicar las relaciones causales de los males educativos en las potencialidades por desarrollar en los educandos, las reflexiones filosóficas extendidas a José de la Luz y Caballero de igual naturaleza y la ubicación epocal de José Martí Pérez, desde la concepción de Patria en la humanidad son referencias para los continuadores del siglo XX, de vigencia en el XXI para tratamientos y enfoques antropológico-filosóficos no en abstracciones, sino en significados contextualizados representativos de la presencia de estos y la transferencia de ideas y conceptualizaciones a nuevas condicionantes.

Esa concatenación conceptual de la génesis decimonónica a la contemporaneidad cubana con proyección universal es simbolizada en la Revolución Cubana, donde el problema de la educación no es restringido al proceso de alfabetización o el acceso a diferentes instituciones educativas de los niveles educacionales para garantizar el proceso de escolarización y continuidad y/o la educación posgraduada, trasciende a la educación del pueblo.

La pirámide del sistema nacional de educación en Cuba tiene en su base, de alcance masivo, casi universal, a Educa a tu hijo, garantía de preparación de infantes prescolares no incluidos en las edades escolares; al producirse el egreso de los niveles universitarios y/o Educación Técnica y Profesional para la inserción laboral, está en pleno despliegue el proceso de interrelación entre universidades, sociedad y economía que induce una actividad cognoscitiva activa de alcance de la ciencia, como mediador activo para garantizar dinámicas científico tecnológicas atemperadas a la revolución del conocimiento que acontece en el contexto global.

Las conclusiones del estudio cubano sobre la condición humana (Colectivo de autores, 2012) constituyen referencia medular. En ellas la condición humana evidencia el contenido multitemático correspondiente a diferentes áreas del conocimiento como efecto del tratamiento de este concepto por José Martí, el que deviene *“en fuente de detenimiento a innumerables problemas”* (p 337) epocales.

Las soluciones de los mismos, según las conclusiones del estudio mencionado reflejan que *“no se renegó de la dimensión natural del hombre, conjugándose la naturaleza con lo social y cultural”* (p. 337) y reafirman

que *“prevaleció la concepción de que la actividad humana está autodeterminada por el propio hombre y no por designios o destinos sobrenaturales”* (p. 338)

El siglo XX cubano, según las conclusiones mencionadas, es continuador del humanismo caracterizador del siglo XIX *“pero no en abstracto, sino vinculado orgánicamente a las luchas del pueblo cubano por mantener la identidad nacional e independencia”*. (p 339)

Es trascendente para los fines educacionales de este ensayo enfatizar que *“la versatilidad temática -con matices en cada caso- constituyó una expresión de las pretensiones holísticas de sus respectivas producciones intelectuales, reacias a una unilateral especialización disciplinar”* (p. 339) así como el nexo con la estética y el arte.

La arista de aproximación a personalidades, a la par de la trascendencia del individuo en la génesis cognitiva, reafirma cómo en las relaciones sociales queda generado un proceso condicionador de nuevas creaciones. Según las conclusiones de la condición humana, es meritorio la mención, de entre otros, a Alejo Carpentier, que trata creadoramente *“la cultura y la identidad, así como la conjunción de los términos en un concepto como el de identidad cultural”*. En sus ensayos teóricos muestra que *“resemantizó la teoría de los contextos culturales que definen y caracterizan al hombre latinoamericano”*. (p.341)

Por otra parte, Fernando Ortiz enriquece esta concepción

“(...) con el aporte mundial de la transculturación, que caracteriza el surgimiento de las nuevas culturas de América como la resultante de una síntesis de las diversas culturas que antitéticamente se enfrentaron en esta región, dando lugar a un proceso de neoculturación sobre la base de la aculturación y deculturación, sin obviar que también utilizó el término de identidad cultural”. (p. 341)

Además, Jorge Mañach incursiona con los aportes del *“tratamiento de la cultura cubana, situando lo económico como componente de la misma tempranamente”* de la *“cubanidad”*. (p. 341)

Otra conclusión afín es la existencia de una *“visión de la filosofía en su expresión universal concreto-situada, que rompe con el universalismo abstracto indeterminado y el reduccionismo nacionalista”* (p. 345)

Un lugar preferencial ocupa la personalidad de Armando Hart Dávalos (1930-2017) que en *“El ideario filosófico-educativo de numen electivo”* (Carreras, 2017) expone que sus reflexiones constituyen una asimilación creadora del método electivo fundado por José Agustín Caballero (1762-1835) para impulsar transformaciones materiales y espirituales en la edificación del socialismo cubano.

Armando Hart, en su fecunda labor creativa supo darle vida a la abstracción de sus categorías cardinales en la construcción socialista: ética, política y cultura para inducir a espacios ignotos. Al respecto, parafraseando a Cintio Vitier, en él había una espiritualidad no percibida;

“(...) en este caso, inmaterial, pues muy pocos hombres hemos conocido tan atravesados físicamente por su propio rayo de luz interior, luz que incesante y ansiosamente se proyecta hacia lo que pudiéramos llamar el horizonte de los problemas” (Carreras, 2019, p 348)

El cierre de este entramado base de la argumentación para la formulación de la tesis central de la singularidad filosófico-didáctica posee en los documentos programáticos del socialismo cubano una concreción de actualidad, síntesis de la praxis revolucionaria autóctona y las influencias de un contexto complejo compuesto por solidaridad, cooperación, e influencias presentes y concretadas en el constructo de contemporaneidad de la *“(...) resistencia creativa” (Díaz-Canel, 2022, p. 5)*

La perspectiva jurídica, en la Constitución de la República (2021) explicita la dignificación del ser humano y sus obligaciones en un estado socialista de derecho; la correspondiente a fundamentos epistémico-praxiológicos son resumidos en la Conceptualización del Modelo Económico y Social Cubano de desarrollo Socialista (PCC, 2017); y en precisiones para el accionar práctico en los Lineamientos de la Política Económica y Social del Partido y la Revolución (PCC, 2017) sobre la base de que el objetivo y sujeto de todos los ámbitos de la actividad socioeconómica radica en el pueblo, extendida esta prospección filosófica a las Bases del Plan Nacional de Desarrollo Económico y Social hasta el 2030.

Visión de la Nación, Ejes y Sectores Estratégicos (PCC, 2017). Todo ello sintetizado desde la arista política en las ideas, conceptos y directivas emanados del VIII Congreso del Partido Comunista de Cuba, fuerza superior de la sociedad.

La síntesis de fundamentos expuestos es concreción del humanismo socialista próspero y sostenible asumido por el pueblo de Cuba con eco de reconocimiento y respeto en diferentes espacios internacionales, en un hacer propiciador de conceptos renovados desde las individualidades, condicionantes sociales del conocimiento para trascender a nuevos eslabones y materializar confluencias en espacios ignotos que desdibujan en la actividad cognoscitiva, las inexactitudes de las definiciones, y constituyen representación objetiva del carácter infinito del conocimiento, todo ello presidido por la máxima de José Martí y Fidel Castro de ubicar al ser humano como resumen viviente de la época en que vive capaz de alcanzar vuelos intelectuales representados en conceptos innovadores y/o creativos.

Los elementos anotados direccionan la identificación de la Singularidad filosófico-didáctica del pensamiento cubano en la configuración resultante de las interrelaciones de la tesis con núcleo en la

triangulación de la condición humana-diversidad de conocimientos-constructos alternativos, la cual es expuesta a continuación:

La Singularidad filosófico-didáctica es definida en la diversidad de conocimientos, síntesis cultural social e individual, inherente a la condición humana, sustento de constructos didáctico-metodológicos alternativos en un contexto histórico-social concreto en cualquiera de los procesos pertenecientes a la actividad cognoscitiva.

La misma, al devenir fundamento filosófico-didáctico, es expresión dialéctica del carácter inacabado del conocimiento y la inexactitud que signa a las definiciones; y referencia para reiterar en coincidencia con otras investigaciones (Addine et al., 2020; Ginoris, 2009) una postura reconceptualizadora de percepción ampliada del objeto de estudio de las Ciencias de la Educación, la Pedagogía y la Didáctica para transitar de la percepción tradicional de denominador común del conocimiento en el sistema categorial y/o componentes pedagógico-didácticos a otro que reafirma e introduce el acento transversal de lo diverso del conocimiento como constructo cultural simbólico.

En el contexto actual es imprescindible revelar, que desde esa posición de lo diverso quedan incluidas las corrientes, tendencias y rasgos manifestados en diferentes épocas, con influencias contemporáneas que configuran la interacción de conceptualizaciones diversas con referente común en la condición humana.

Estas puntualizaciones filosófico-didácticas son consecuentes con los reclamos en desarrollo de la construcción de la teoría del conocimiento en el siglo XXI, en aras de armonizar la aprehensión de saberes con la revolución científico-tecnológica y adentrarse en el proceso digital con alternativas para acceder al variado y vasto cúmulo de informaciones multitemáticas que son generadas y puesta a socialización en tiempo real mediante la magia de los espacios virtuales.

Implicación de lo diverso y humano en la actividad cognoscitiva para una perspectiva curricular latinoamericana

La afirmación inicial de limitaciones en las perspectivas vinculantes entre la selección cultural y los diseños, sustento de los preceptos académicos, son apropiados para argumentar razones transformadoras del conocimiento diverso en esos procesos y contextos académicos, didácticos y metodológicos.

Un acercamiento a la historiografía científica, en temas históricos, metodológicos, teóricos, filosóficos y epistemológicos y/o gnoseológicos refleja la lógica que transita de lo desconocido a lo conocido. En ella, lo desconocido en la realidad circundante está matizada por denominaciones y adjetivaciones correspondientes a las ideas y prácticas sistematizadas constituyentes de la cultura individual y social.

Además, una mirada holística diversa escudriñadora en los diferentes hitos de la cultura humana destaca la ascendencia a nuevos peldaños con sustento en lo acontecido y desde ellos un sentido prospectivo conducente a nuevos conceptos. Todo ese entramado explicativo conduce a los diferentes problemas que emergen en una situación concreta con soluciones variadas, vinculadas a similitudes precedentes, posicionamientos de nuevo tipo con intención de explicaciones novedosas o explicitar problemas abiertos.

La interrelación de todas esas ideas conlleva la afirmación de la diversidad de conocimientos como una cualidad inherente a la condición humana sustento generador de constructos alternativos en contextos histórico-sociales determinados.

Luego, la conclusión de un objeto de estudio multicampo, definido por este autor, en la interrelación educación-enseñanza-aprendizaje con eje transversal en el conocimiento diverso, posibilita ubicar a este como mediador de la transmisión-apropiación con la asunción de un sistema relacional configurado por la linealidad, la interconceptualidad y la no linealidad.

Esa posición innovadora tiene antecedente y evidencia en la labor investigativa autoral con la combinación conceptual diversa para mediar en la dirección de los procesos en los grupos clases multigrado, ubicando a estos como universales y los definidos en el grado como particularidades de un todo diverso.

La afirmación residente en los estudios de la teoría histórico cultural de Vigotski de la unidad entre instrucción, enseñanza y educación han ubicado a esta como paradigma en esta arista de las ciencias de la educación con diferencias de matices, según el contexto nacional de aplicación. Ello hace posible resaltar, que, desde esa perspectiva, la lógica de la apropiación conceptual tiene la esencia de comprensión en el rol subjetivo de los sujetos involucrados, a los cuales les es relativamente fácil transitar de rasgos de diferencias a otros de similar naturaleza. La esencia de ese proceso radica en el desarrollo intelectual y no en la instrucción.

Esa lógica de contemplación de unidad entre lo concreto y lo abstracto ubica a lo diverso como recurso a considerar con matices didáctico-metodológicos e interrelacionarlos con el proceso de transformación que se realiza de los conceptos científicos a los cotidianos como impacto, en presente, que acontece paralelo en la dirección de la actividad cognoscitiva en cualquiera de los procesos que en esta transcurre.

La interacción de las ideas anotadas estructura un entramado con núcleo central en los seres humanos y en unidad dialéctica con el contexto social. En esas condicionantes, por el efecto de la cultura adquirida brotan creaciones humanas que devienen en canales vinculantes con otros, y esa red interactiva de confrontaciones, armonías de ideas y conceptos y lógicas metódicas son generados nuevas conceptualizaciones que aprehendidas en la individualidad configuran ciclos multidireccionales a la manera incompleta del proceso de

comprensión de cada sujeto, deviniendo ese conocimiento cultural difuso en un constructo de la diversidad de conocimientos.

Conclusiones

La trayectoria descriptiva con acompañamiento argumentativo del conocimiento diverso simboliza el tránsito del pensamiento azul y cristalino, referencia martiana a los indios de honor que recibieron a los representantes de la cultura europea a fines del siglo XV en las tierras de nuestra América, a una era digital de interrelación de ciencia, economía y desarrollo tecnológico, la cual trasciende los límites culturales instaurados en dirección a lo ignoto.

La plataforma conceptual filosófico-didáctica con núcleo en la diversidad de conocimientos revela con nitidez la contradicción entre los modelos centrados en la transmisión, sobre la base de la selección cultural precedente disciplinar a otros con núcleo en el constructo conceptual del conocimiento diverso. Ello induce una relación transmisión-apropiación mediada por la diversidad de conocimientos que acentúa el sistema relacional de linealidad-interconceptualidad-no linealidad de perspectiva holística diversa transdisciplinar.

La prevalencia disciplinar típica de una porción significativa de la historia del conocimiento, dada la dinámica de la era digital en desarrollo impacta en la disminución del espacio temporal entre la generación de conceptos y la socialización de estos lo cual introduce un rasgo de agotamiento de las posturas tradicionales e impulsa búsquedas alternativas para dinamizar la selección cultural de tendencia precedente a otra ampliada y portadora de relaciones transdisciplinares, transcomplejas u otras emergentes que rebasen los límites instaurados.

La diversidad de conocimientos, en esta perspectiva de estudio, incluyente de aristas plurales, es referencia para resaltar la trascendencia del saber desde los albores de la humanidad, y como en cada hito los avances tecnológicos concretizan asunciones conceptuales de nuevo tipo, constituyentes del pensamiento holístico diverso y reforzador de lo identitario, así como desdibujar aristas discriminatorias o excluyentes.

La admisión de la didáctica de la diversidad de conocimientos constituye una opción para promover los nexos de posturas filosóficas plurales portadoras de reclamos de rescate de la cultura originaria o de inclusión de rasgos interculturales en una percepción multitemática, poliétnica reveladora de multirreferencias distintivas de la complejidad propia de los seres humanos.

La base psicológica de la formación de conceptos en la teoría histórica cultural de L. S. Vigostki, devenido paradigma para las ciencias de la educación, sustenta la trascendencia de las relaciones lineales a las

interconceptuales para el alcance y admisión de la no linealidad en el nexo entre información y conocimiento como parte de la transmisión cultural.

Las relaciones, situadas en la base de la formación conceptual, al ser percibidas con intencionalidad incluyente de las heterogeneidades, portadoras de diferencias, analogías y aristas para desdibujar horizontes desde los incidentes en exclusiones, devienen en sustento de multidireccionalidades representativas de nuevos nichos, génesis emergente de nuevos conceptos previa vinculación con otros, y precedentes de relaciones sociodidácticas para trascender a lo ignoto.

La era digital, en pleno despliegue, transcurre con proyecciones de nuevas formulaciones lo cual constituye un reto a los procesos didáctico-metodológicos, urgidos de la incorporación de síntesis cognitivas de nuevo tipo para negar dialécticamente la selectividad precedente, lo cual es plausible con la opción de la diversidad de conocimientos.

La Singularidad filosófico-didáctica al ubicar en la triada clave a la condición humana enfatiza un rasgo distintivo del pensamiento cubano en las diferentes épocas y a la capacidad de sus representantes de una selección conceptual con génesis en la filosofía electiva y con adecuaciones, reflexiones, atemperaciones y contextualizaciones conducentes a síntesis de necesidades autóctonas y a la par reflejar lo mejor universal.

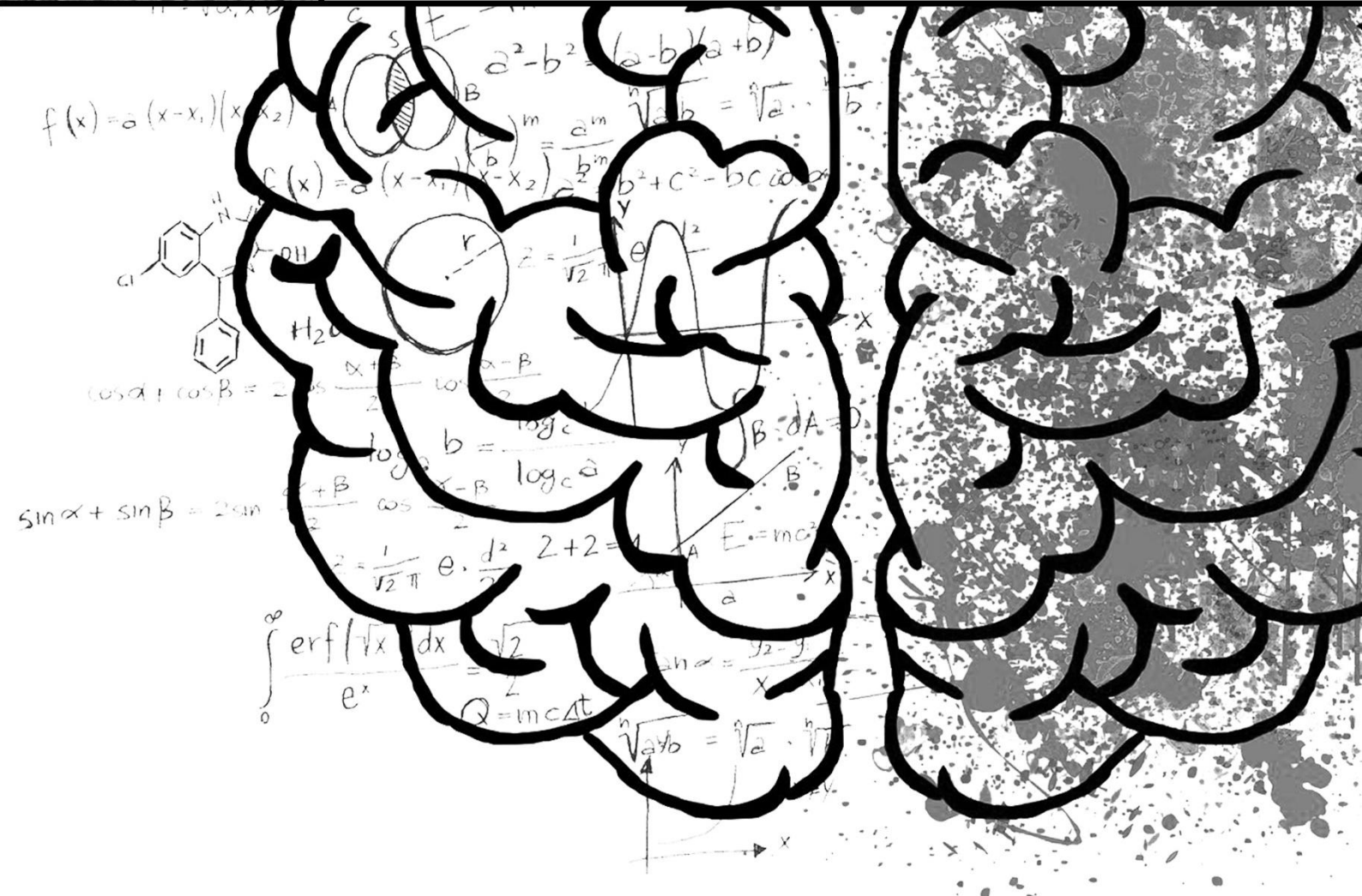
La trilogía configurada por la condición humana, la diversidad de conocimientos y los constructos didáctico-metodológicos alternativos, a la vez que posición filosófica destaca las potencialidades para dinamizar los procesos pertenecientes a la actividad cognoscitiva, donde el ser humano ha de ser objetivo y sujeto que impulsa la intencionalidad para aspirar a alcanzar límites ignotos.

La asunción filosófico-didáctica deviene en opción, en la que lo diverso es situado como constructo conceptual clave de la dirección y desarrollo de los procesos e incentivar esa cualidad en posición transversalizadora e inherente distintivo de la lógica didáctico-metodológica en la actividad cognoscitiva.



CAPÍTULO II

DIVERSIDAD DE CONOCIMIENTOS: UN CONSTRUCTO FILOSÓFICO, DIDÁCTICO Y METODOLÓGICO





“¿Qué es la cultura? La singularidad humana en la historia natural radica en el hecho de que el hombre, al tomar conciencia de su propia existencia, de su pertenencia a la naturaleza, se planteó como exigencia descubrir y descifrar el misterio de lo desconocido”

Armando Hart Dávalos (1930-2017) (Hart, p 95. En honda)

Introducción

El desarrollo de una epistemología pedagógico-didáctica alternativa constituye un reto por estar en un área de las ciencias acompañada de controversias respecto al alcance de sus objetos de estudios lo cual no es núcleo de este ensayo. La mención es solo un desencadenante exhortativo para considerar las potencialidades de una disciplina científica con presupuestos fundacionales en Juan Amo Comenio (1592-1670) desde el ya lejano siglo XVII a la actualidad.

En ese lapso de tiempo transcurrido se han producido cambios sociales, económicos y culturales aparejados a nuevas improntas que configuran posibles fisuras para modelar, con sentido de oposición dialéctica, la transformación en dirección a eslabones desconocidos que no siempre encuentran referentes apropiados en las teorías instauradas.

El constructo didáctico-metodológico del conocimiento diverso constituye un eslabón cultural simbólico resultante de la intencionalidad por percibir en los procesos, de naturaleza heterogénea, las diferencias, analogías, rasgos excluyentes o aquellos que desdibujan límites, sin omitir los problemas abiertos, al no existir asideros conceptuales para brindar respuestas en los límites de las teorías asumidas.

El mismo es componente dialéctico de la combinación de conocimientos, con núcleo en las relaciones interconceptuales que dinamiza en la contemporaneidad la linealidad entre la selección cultural didáctica precedente y los postulados académicos del paradigma organizacional del grado, a la vez, que hace eco a los planteamientos críticos de Félix Varela (1788-1853) al focalizar los males educativos de la época decimonónica en Cuba en la falta de combinación de ideas, con lo que es consecuente con los planteamientos renovadores de José Agustín Caballero (1762-1835) de oponerse a la filosofía eclesiástica medieval, con la filosofía de matiz electivo de alcance masivo y universal no restringido a los cristianos.

Uno y otro ubican en la subjetividad humana: elegir y combinar, rasgos desencadenantes de atributos que dinamizan a un nuevo escalón los procesos propios de la actividad cognoscitiva. Esas conceptualizaciones fundacionales han de permanecer en el imaginario nacional y alcanzar eco contextualizador a fines del siglo XX con el periodo revolucionario cubano.

El conocimiento diverso deviene en el nodo alternativo para completar la triangulación con la combinación de conocimientos, con esencia en las relaciones interconceptuales y la unidireccionalidad clásica de la selección cultural precedente.

Esta triada induce un sistema relacional de nuevo tipo integrado por la combinación de las relaciones lineales, las interconceptuales y las no lineales, las que asumen objetividad en la interacción de los conocimientos académicos, con los que se encuentran en desarrollo y entre estos, y desde ellos, con los digitales y el cultural difuso, a la objetivación en el proceso transrelacional diverso. A la par, en esas combinaciones son producidas confluencias conceptuales diversas con mediadores culturales entre la selectividad cultural precedente y la selección ampliada.

Ese núcleo epistémico es ampliado en esta sección, así como impactos visibilizados en el proceso de generalización, del que forma parte esta socialización de esencias claves.

Singularidad filosófico-didáctica: la epistemia del conocimiento diverso

En este epígrafe está ubicado el núcleo teórico distintivo que encadena con los precedentes y es desarrollado mediante la concatenación de una serie de conceptos portadores de una perspectiva transdisciplinar y holística diversa. Los mismos son destacados para facilitar la comprensión y configurar paulatinamente un todo de lo diverso.

Definiciones operacional y teórica del conocimiento diverso

En el apartado precedente quedó expuesta la posición autoral respecto a la necesidad de elaborar un fundamento sobre la base selectiva de rasgos provenientes del pensamiento nacional, latinoamericano y universal, que, a la vez, síntesis representativa, sustentara la revelación de una distinción propia, emergente del análisis histórico conceptual en torno a la heterogeneidad transversalizante:

La Singularidad filosófico-didáctica posee por núcleo la diversidad del conocimiento, definida como síntesis cultural social e individual, inherente a la condición humana, sustento de constructos didáctico-metodológicos alternativos en un contexto histórico-social concreto, en cualquiera de los procesos en que es desplegada la actividad cognoscitiva.

En ese núcleo resalta la trilogía de lo diverso, la condición humana y los constructos alternativos, constituyentes de una objetivación del pensamiento complejo que genera cada ser humano, y reiteración de que toda idea, concepto, proveniente de estos, requieren de la interpretación vinculante a una situación determinada. La condición humana es clave para traducir utopías en símbolos de la actividad cognoscitiva.

La tesis expuesta, las definiciones operacional y teórica del conocimiento diverso, el conjunto proposicional prospectivo y la inversión de las relaciones didáctico-metodológicas clásicas actúan como constructo conceptual esencial de esta alternativa.

La ubicación del conocimiento diverso como símbolo en este tipo de actividad posibilita identificar el sistema heterogéneo de conceptos e ideas abarcador de diferencias, analogías, rasgos clasificatorios con efecto de exclusión, así como las interacciones producidas entre esos rasgos para satisfacer las expectativas vinculadas a la acción socializadora del conocimiento en la actividad humana.

El núcleo expuesto sustenta el concepto de conocimiento diverso, precisado por los fines didáctico-metodológicos asociados y extendidos a cualquier proceso de los pertenecientes a la actividad cognoscitiva, de realizar una, no común diferenciación al exponer las definiciones, una de alcance operacional y otra de presentación teórica, las que conforman una unidad dialéctica de contextualización.

La definición operacional establece al conocimiento diverso como mediador didáctico-metodológico en el proceso enseñanza-aprendizaje, transferido por analogía a la relación transmisión-apropiación en la actividad cognoscitiva; o sea entre el contenido de selección cultural precedente y los sistemas de teorías prevalecientes, con derivaciones al nexo de la información y el conocimiento.

En esta es trascendente reiterar por su carácter didáctico, la mediación entre los polos conformados por la selectividad cultural precedente sustento de los preceptos académicos y del paradigma organizacional del grado que distingue el proceso enseñanza-aprendizaje escolarizado; y el estructurado por los sistemas teóricos universales donde quedan expuestas las corrientes, tendencias y paradigmas en nexo con los preceptos filosóficos distintivos de cada sistema. Ambos polos en esta alternativa son transformables por la intencionalidad humana, y de hacerse, incorporando la diversidad de conocimientos, es inducida una transición a una selección cultural ampliada de impacto a un proceso enseñanza-aprendizaje ampliado.

Es de destacar en esta definición operacional, el complemento de la relación lineal tradicional con las interconceptuales, propia de la combinación conceptual; y la admisión de las no lineales. Ese sistema multilineal induce a multidireccionalidades en la actividad cognoscitiva de implicaciones en la dinámica de la formación del conocimiento.

La definición teórica, portadora del sentido práctico expresa: El conocimiento diverso es un constructo de composición heterogénea en tránsito a lo ignoto, resultante de la intencionalidad selectiva cultural ampliada en el escenario sociocultural de los sujetos para materializar metas con apego a sentidos ético, estético y axiológico.

En ella queda representada una objetividad conceptual esencial, requerida de la asunción subjetiva de los sujetos en cualquiera de los procesos de la actividad cognoscitiva, la cual, al ser concretada, deviene en continua garantía de sostenibilidad.

El conjunto proposicional prospectivo, con referente en la tesis expuesta abarca rasgos distintivos del conocimiento diverso: el multitemático, las multirreferencias, la multicontextualidad y la multidireccionalidad, los cuales son comentados en ese orden.

El multitemático conlleva la aceptación de la composición heterogénea, reflejo de las experiencias y vivencias culturales de los sujetos, invisibilizado en la didáctica tradicional por los rasgos de disciplinariedad, linealidad y predominio de lo analítico.

El rasgo anterior induce la admisión de multirreferencias, las cuales reafirman la necesidad de una selección cultural de carácter amplio no solo incluyente de la literatura universal clásica. Es necesidad la consideración de lo existente en los entornos inmediatos de la acción humana.

En la literatura tradicional es reiterada la mención a los contextos educativo, familiar y comunitario al considerar estos como escenarios de presencia cotidiana de los sujetos. Ello es pretexto para llamar la atención sobre la necesidad de resaltar la condicionante de los multicontextos, incluyentes de otros espacios: el económico, el informal, los socioculturales y los transitorios o breves, que no dejan de tener trascendencia en las influencias culturales.

En reconocimiento al proceso de interacción en torno al conocimiento diverso, la declaración y asunción de las multilinealidades en nexos a las multirreferencias y la multicontextualidad, y la aceptación de la intencionalidad manifiesta de los seres humanos, producen como efecto en la cultura de los sujetos la generación de multidireccionalidades, expresión de las diferentes maneras de percepción del proceso del cual son parte, y las interpretaciones en correspondencia a las condicionantes culturales individuales y/o sociales.

Un efecto de la tesis en unidad con el conjunto proposicional prospectivo antes descrito es identificado en la inversión de las relaciones didáctico-metodológicas clásicas entre los grupos clases, las existentes entre dirigente y dirigidos en la actividad cognoscitiva y las correspondientes a la lógica metódica. Estas son argumentadas en los apartados correspondientes de este libro.

El entramado de rasgos expuestos, de inherencia a la condición humana son portadores de los postulados filosóficos, éticos, estéticos, axiológicos y de los modos de actuación que asumen los seres humanos en un contexto histórico-social concreto.

Combinaciones conceptuales diversas.

En esa dinámica son producidas combinaciones conceptuales diversas, acorde al horizonte cognitivo de los sujetos y según las necesidades y expectativas a satisfacer. Estas son una aplicación del principio de la combinación de conocimientos. (González, 2007, 2021, y González et al., 2022)

El antecedente de esta incursión está en la tesis doctoral (González, 2007) portadora del Principio de la combinación de conocimientos, núcleo del Modelo pedagógico de la dirección del proceso en la escuela multigrado, el cual complementa los principios de la Pedagogía cubana al jerarquizar la diversidad de conocimientos.

Este aporta sostén a la unidad de la educación primaria multigrado como núcleo específico de transformación. Es definido como el nexo de los procesos de la actividad cognoscitiva con intención filosófica, pedagógica, metodológica y didáctica para proyectar acciones socioeducativas en vínculo con el contexto social, lo cual induce la diversidad del conocimiento como elemento rector transversalizador incidente en la sostenibilidad del proceso.

Este constituye una alternativa favorecedora del cambio (Martínez, 2019), al modificar la didáctica tradicional con una dirección del proceso con centro en el alcance de un todo de lo diverso, simbolizado en cualquiera de los grupos clases, tanto en el espacio áulico como espacios sociolaborales plurales, al no discriminar ni diferenciar por el grado académico. Todos los grupos de saber humano poseen la característica multigrado, de diversidad inherente a la condición humana.

Estas al materializarse, son portadoras de un sistema de nexos multidireccionales entre los conceptos en tránsito continuo a campos desconocidos, ignotos, denominado transrelacionalidad conceptual diversa. En ella quedan explícitas la combinación entre las relaciones lineales (tradicionales), las relaciones interconceptuales propias de la combinación conceptual diversa y la admisión de las no lineales en el nexo transmisión-apropiación y por consiguiente entre información y conocimiento. Ese sistema está distinguido por la multilinealidad y la prevalencia de una u otra estará dependiendo de la cultura individual y/o social de los participantes.

Es de destacar en este entramado, que los sujetos reciben y son portadores de influencias plurales, diferentes, análogas, heterogéneas, y desde ellas producen nuevos conceptos, este es denominado confluencia conceptualizadora diversa, la cual deviene en satisfacción de necesidades individuales y significatividad social de alcance ético, estético y axiológico.

Fases metódicas para los conceptos diversos.

La explicación precedente es complementada con la posición autoral de diferenciar fases en interacción didáctica y dialéctica para posibilitar una lógica metódica apropiada a la diversidad de conocimientos y consecuente con los fundamentos filosófico-didácticos, las cuales no son enumeradas por manifestarse en diferentes momentos del proceso, acorde al desarrollo cultural de los involucrados. Las mismas, según González (2019) y contextualizadas al proceso en explicación son sintetizadas como a continuación se exponen:

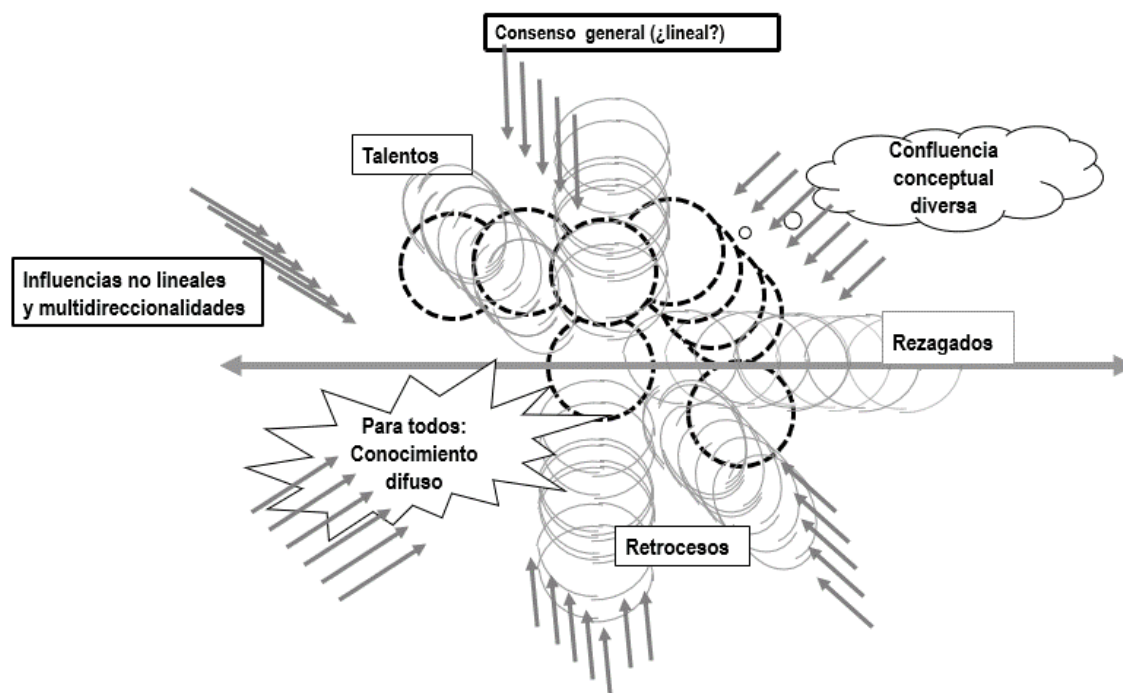
- **Génesis conceptual:** la percepción de los conceptos diversos ratifica la inherencia a la individualidad en los grupos humanos pertenecientes, enriquecida según las características del objeto social específico para configurar relaciones interconceptuales y emerger estas, como referentes claves en las relaciones sociales.
- **Asunción conceptual:** la incorporación de la combinación de conocimientos, incluyente del sistema de relaciones lineales, interconceptuales y no lineales, en cualquiera de los niveles de comprensión de los sujetos, en el proceso académico condiciona nexos con la educación posgraduada y/o capacitación desde el puesto de trabajo para impactar en el desarrollo de las bases productivas y de servicios, en una acepción ampliada de la educación.
- **Sistematización conceptual:** en esta fase hay un recurso recurrente a la norma para estimular la búsqueda de nexos con enfoque plural y diverso, y a la vez, la comprensión del que el saber humano posee una base individual. El énfasis en el carácter humanístico del conocimiento, en unidad dialéctica del tecnológico es pretexto para el establecimiento de relaciones reafirmadoras del concepto de totalidad, no sumatorio, sino de esencias aparejado a la diversidad.
- **Generalización conceptual:** proceso que no discrimina por lo académico, le incluye y abarca la pluralidad conceptual en un accionar intelectual que es potenciado en el marco del objeto social. El carácter metodológico de los conceptos y la inexactitud inherente a las definiciones en un conocimiento de naturaleza infinita son referentes para relaciones universales con singularidad histórico social concreta. Luego, la cultura individual y social emergen como paradigmas decisores para ubicar al ser humano como resumen viviente de la época.

La conceptualización precedente es pretexto y sustento de una metodología no limitada solo al reconocimiento de la diversidad, propone asumirla en todos los grupos humanos sobre la base de la composición heterogénea, multigrado, de estos, porque le acompañan dinámicas sociales diferentes, límites cognitivos variables de una persona o grupo a otro, y cada caso requiere una atención propia sin forzar analogías ni generalizaciones.

Lo cual reafirma en la actividad cognoscitiva, que los diferentes sujetos manifiestan la tendencia predominante según el saber adquirido, lo cual es representado en el Gráfico 1. El mismo constituye una expresión de las relaciones interconceptuales entre diferentes conceptos.

Gráfico 1

Relaciones interconceptuales entre diferentes conceptos



Fuente: González, 2019; actualizado para estos fines

Estos constructos conceptuales son posicionados como fundamento y direccionalidad de la didáctica de la diversidad de conocimientos en lógica interacción con el marco conceptual incluyente de la arista filosófica de las ciencias de la educación. Este fundamento teórico esencial posibilita transitar a otras conceptualizaciones y reordenar la acción pedagógico-didáctica.

La composición de la triada anotada es manifestación del nexo con la teoría histórico-social de Lev S. Vigostki, y en particular, el Pensamiento y el Lenguaje, obra clásica sistematizadora de la formación de los conceptos (Vigostki, 1982) lo cual queda explicitado al afirmar que el indicador de lo aprendido no radica en la instrucción, sino en la esencia subjetiva (p.96), de ahí la jerarquía activadora de la intencionalidad.

Además, en la obra citada, es reafirmada la interrelación entre los conceptos científicos que aporta la instrucción, y la influencia de estos en el entramado de los conceptos cotidianos, en ocasiones dispersos, pero con implicaciones personales según los intereses culturales de los sujetos, núcleo de la génesis conceptual y generador de relaciones sociocognitivas en los diferentes procesos pertenecientes a la actividad cognoscitiva.

En esta posición queda explícita, para una perspectiva didáctico-metodológica, que, en el proceso de la formación del conocimiento, tal y como afirmara la teoría histórico social de Vigostki (1982) *“cualquier concepto puede ser formulado en término de otros conceptos en un incontable número de formas distintas”*. (p. 111). Ello posibilita niveles de ayuda diferenciados, formulaciones plurales, elaboraciones con puntos de contacto y aristas propias; es una estimulación abierta a la creatividad.

La percepción combinatoria de las formulaciones anotadas en el marco conceptual filosófico-didáctico de la didáctica de la diversidad de conocimientos destaca la importancia de la transrelacionalidad conceptual diversa, como parte activa de la dinámica de la formación de conceptos. Desde los conocimientos científicos se produce la transferencia a los cotidianos, a otros procesos, objetos, y con ello un significado generalizador de manera multidireccional conducente a lo ignoto.

Composición del conocimiento diverso.

Las precisiones panorámicas precedentes son cauce para complementar las definiciones operacional y teórica con la composición del conocimiento diverso. La heterogeneidad es desplegada mediante el sistema conformado por los conocimientos académico, en desarrollo, cultural difuso y el digital.

El conocimiento académico, representante principal de la aprehensión que sucede en el marco del proceso escolarizado garantiza, acorde a los postulados científicos de los sistemas educativos, el rigor ético, estético y axiológico acorde a la selección cultural considerada para estos fines.

El conocimiento en desarrollo, incluyente de la interacción del conocimiento cotidiano con el científico, en procesos y contextos que pueden darse simultáneos al del conocimiento académico, representan ámbitos de introducción, generalización de los saberes adquiridos y son parte del contenido cultural instalado.

El conocimiento cultural difuso es asumido como una serie de comprensiones incompletas, propias del sujeto, al procesar la información, y desde este es posible desencadenar multidireccionalidades en busca de lo ignoto, posible sustento de nuevos conceptos.

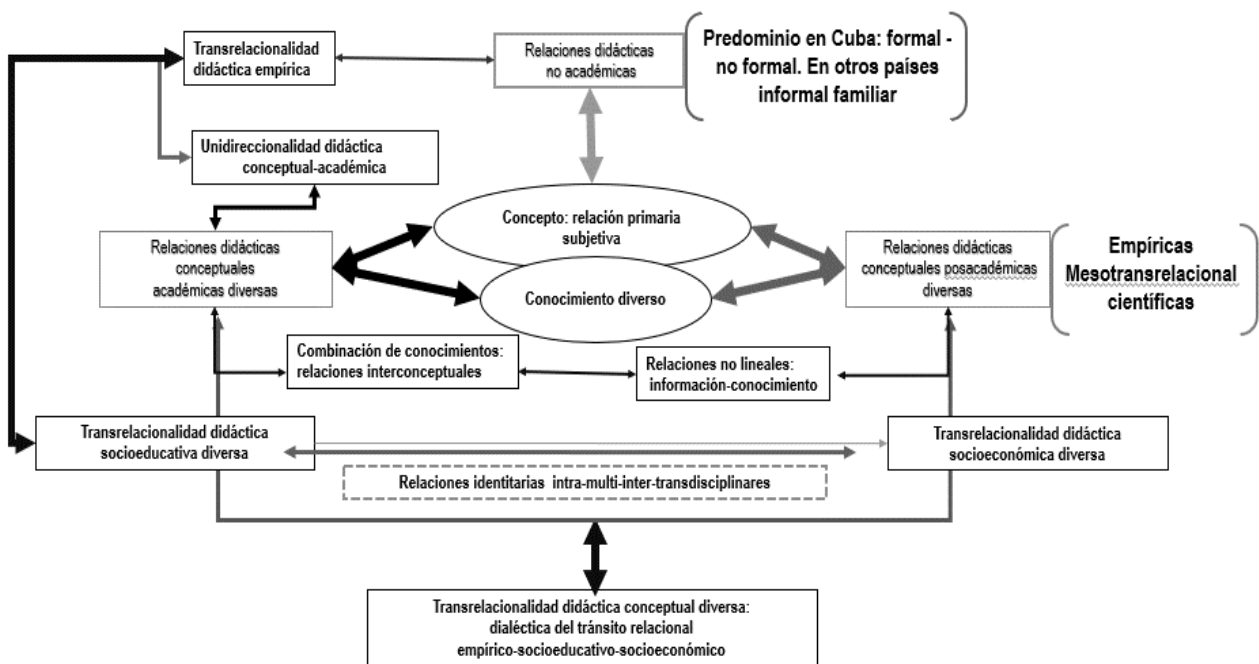
El conocimiento digital es percibido como resultado y proceso que transcurren en la interacción con fuentes de información digitales, según las condicionantes y cultura individual y/o social.

La composición expuesta reafirma las diferencias, analogías, aristas de exclusión e interacciones entre estas, descritas como el todo heterogéneo del conocimiento diverso. Las multirreferencias establecidas no resultan instaladas solo por disposiciones normativas, son producto asociado a la intencionalidad, e introductor de reforzamiento de la sostenibilidad, tanto para los directivos como para los dirigidos.

La asunción de la diversidad de conocimientos constituye una concreción individual y/o social representante de la realidad donde transcurre, la cual acorde a la intencionalidad es generadora de desencadenantes multidireccionales con nexos indisolubles a lo socioafectivo. En ese proceso, al ser claves las cualidades de la condicionalidad humana, son portadoras de la abstracción y la concreción.

La interrelación provocada por la aplicación de la combinación conceptual diversa en la composición del conocimiento diverso es antecedente para un continuo de relaciones sociocognitivas, generadas por los sujetos con la asunción de multirreferencias vinculadas a multicontextos que sustentan multidireccionalidades en tránsito a lo ignoto, denominadas transrelacionalidades conceptuales diversas, las mismas son presentadas en el Gráfico 2, el cual sintetiza un periplo entre la transrelacionalidad didáctica empírica, la transrelacionalidad didáctica socioeducativa diversa y la obtenida con posterioridad al egreso de las instituciones educativas, la transrelacionalidad didáctica socioeconómica diversa.

Gráfico 2
Relaciones Sociocognitivas



Fuente: Elaboración del autor.

En esa configuración, a la par de la asunción del conocimiento diverso y sus implicaciones definitorias, son desplegados nexos mediante la transrelacionalidad conceptual diversa, portadora de la confluencia conceptual diversa, donde convergen los diferentes tipos de conocimientos expuestos, y a la vez, escenario de corrientes, tendencias, paradigmas reconocidos como parte de los sistemas teóricos instaurados y que son referencia para las selecciones de los postulados académicos.

La percepción dinámica del conocimiento diverso entre la transrelacionalidad y la confluencia mediante la combinación conceptual diversa puede posibilitar una red de interacciones, que, según la cultura instalada, despliega diferenciación de opciones. Estas pudieran ser la prevalencia de uno de los componentes en apego a la tradicionalidad, la combinación parcial de estos o la percepción holística diversa.

La afirmación de la definición operacional de ubicar al conocimiento diverso como mediador entre la información y el conocimiento tiene en esta dinámica una aplicación de transferencia, porque la generación conceptual que emerge en esos procesos deviene en mediadora de las corrientes, tendencias, paradigmas y pueden en determinadas condicionantes ser antesalas, según el alcance de la novedad declarada, de constructos teórico-prácticos alternativos.

Perspectiva sociodidáctica y metodológica del conocimiento diverso

La declaración reiterada de la referencia en la obra clásica de Lev. S. Vigostki en Pensamiento y Lenguaje facilita una síntesis contextual reafirmadora de condicionantes claves para la sostenibilidad, introducción y generalización de esta opción a cualquiera de los procesos de la actividad cognoscitiva y la concreción de intencionalidad en los sujetos implicados.

La ubicación posterior de apartados con detenimiento en esta metódica permite en este, focalizar aspectos de esencialidad de orden didáctico-metodológico y psicopedagógico.

El denominador común de lo social en los referentes de la teoría de Vigostki, en la dimensión del proceso enseñanza-aprendizaje y en el consenso de la educación como proceso, es fijado en esta alternativa para explicar la perspectiva sociodidáctica del conocimiento diverso.

Todo conocimiento posee un escenario social, condicionador previo de la formación del concepto, de ahí la afirmación de Vigostki, de que cualquiera sea este, la génesis individual está acompañada de la existencia de un concepto referente, el cual es cauce del nexo con otros para producir una transrelacionalidad conceptual propia de la condicionalidad humana y devenir una conformación primaria de palabras que facilitan el lenguaje, y por consiguiente la comunicación social en cualquiera de los ámbitos de la actividad humana.

La actividad cognoscitiva, en el proceso escolarizado, tiene como matriz la precedencia de los conocimientos cotidianos, los cuales reciben la influencia de los conocimientos científicos, y en esa interacción son producidos completamientos mutuos. En el plano educacional, la intencionalidad de transmisión selectiva cultural precedente, en una perspectiva de relación no lineal puede inducir la aprehensión de los conocimientos y condicionar la promoción de multidireccionalidades según la cultura individual y social.

La introducción didáctico-metodológica de la no linealidad entre la información y el conocimiento puede ser concatenada desde los elementos del conocimiento, con referencia a un concepto determinado, con el diagnóstico fino para seleccionar el mínimo, media y máximo conceptual en cualquier proceso donde acontece la actividad cognoscitiva y en ello dejar focalizados nodos de generación individual para nuevas socializaciones. Ello posibilita dirección diferenciada, inclusividad multidireccional e identidad de los participantes con lo que acontece. En el epígrafe relacionado con el método será ampliado este aspecto estratégico de incidencia metodológica.

La red de nexos intersubjetivos posee en el concepto adquirido la base cognitiva condicionadora de los contenidos y cada ser humano asume variantes propias que singularizan la expresión sociodidáctica del desarrollo de la actividad cognoscitiva.

Sistema multirelacional en el conocimiento diverso

Con la ampliación cultural inducida acompañante del conocimiento diverso, el objeto de estudio de la Didáctica recibe una influencia e impacto que le distancia de lo tradicional, a la vez, de una reformulación de las categorías didácticas, y la lógica didáctica que le distingue y transversaliza.

Las relaciones didácticas del conocimiento diverso expresan la singularidad de las relaciones sociales y reafirman la condición humana en la actividad cognoscitiva, en una preponderancia de lo sociodidáctico. Son clasificadas en generales, por eslabones y prospectivas, incluyentes de la variabilidad y diversidad inherente a la actividad humana. Las generales quedan manifiestas de forma transversal en el proceso, por ser el sujeto, receptor situado que debe devenir en meta y sujeto en este.

En la percepción de la dirección tradicional están signadas por la linealidad, aunque por el efecto generalizador de la ciencia admitan presencia ocasional de relaciones interconceptuales y no lineales. Estas reflejan rasgos de confluencias en el grupo clase multigrado y/o grado, en dependencia de la utilización o no del conocimiento diverso. En el proceso generalizador ha quedado revelada la tendencia, en directivos tradicionales, de un sistema lineal; los que asumen la diversidad de conocimientos, reflejan un sistema multirelacional de sustento en las combinaciones conceptuales diversas.

Otra relación general es la materializada entre el receptor y el emisor, con la admisión del primero como portador de información, por la capacidad generadora de información proveniente del conocimiento digital y las potencialidades del conocimiento cultural difuso; o de la transmisión de diversidad informacional externa, al incorporar las diferentes influencias existentes fuera del límite de la actividad cognoscitiva escolarizada presente en la pluralidad cultural de la ubicación de estas, y el efecto de admitir una selección cultural ampliada

en interrelación con lo precedente, lo que acontece y las prospecciones continuas generadas por los seres humanos.

Otra no menos importante radica en la mediación ejercida por los componentes humanos en el proceso con una manifestación de dinámica grupal multicultural. No olvidar que el ámbito académico no es el único escenario del grupo humano, este también es formado en el contexto familiar, en el comunitario, en relaciones informales o con referencia a las posibilidades plurales como efecto de las relaciones sociales. Importante anotar que estos grupos pueden o no ser iguales, o transferir parte de sus miembros, en dependencia de las características sociodemográficas.

En las relaciones por eslabones, las que caracterizan la esencia de las diferentes fases de la actividad cognoscitiva, tanto en su subdivisión general: orientación, ejecución, control, como las que transcurren al interior de esos subprocesos, en correspondencia con la referencia a las funciones didácticas y/o eslabones didácticos, pueden variar según el paradigma asumido por el dirigente del proceso, la cultura de los emisores y el impacto de las influencias culturales en un contexto histórico social concreto.

Al respecto, importante anotar la asunción de la diversidad de conocimientos con una perspectiva filosófica, didáctica y metodológica incidente en el comportamiento humano, al incorporar potencialidades y efectos dinámicos del conocimiento cultural difuso, el conocimiento digital y el conocimiento en desarrollo. La dirección distanciada del predominio exclusivo del conocimiento académico induce distanciamiento a la linealidad clásica en la orientación, ejecución y control; así como en las etapas lineales del proceso enseñanza-aprendizaje, lo cual es ampliado en el apartado del método de la combinación conceptual diversa.

Las relaciones proyectivas constituyen una incitación a la producción científica desde la práctica en sucesiones multivariadas, eco de la contradicción entre la negación dialéctica continua y el desarrollo metodológico. No olvidar que todo ser humano, a la vez que percibe elementos cognitivos busca mecanismos metódicos y procedimientos asociados para la aprehensión.

Estas relaciones reciben un impulso metodológico especial con la percepción del dirigido como emisor de información, la cual genera continuamente como parte del proceso de comprensión incompleta que le es propio, denominado conocimiento cultural difuso. El completar este proceso con las sistematizaciones informativas respecto al conocimiento en desarrollo y el conocimiento digital condiciona un volumen de información distanciada de la clásica existente en libros y/o materiales complementarios, que son convertidos en insumos de rigidez. En la era de lógica digital, van paulatinamente quedando obsoletos y/o desactualizados.

Con la perspectiva explícita en estas relaciones no se desconoce la estimulación del pensamiento crítico, reflexivo y creativo, presentes en la didáctica tradicional, al contrario, son incluidos y sistematizados para

alcanzar nuevos escenarios. En estos son incorporados con intensidad creciente los medios de las Tecnologías de la Información y la Comunicación que tipifican la contemporaneidad.

Relaciones de jerarquía en las ciencias de la educación con referencia en el conocimiento diverso

En esta síntesis no deben faltar las relaciones de jerarquías diferenciadas en la ciencia en leyes, principios, regularidades, las cuales facilitan la comprensión de esencialidades y la aplicación en la dirección de los procesos, en cualquiera de los escenarios de la actividad cognoscitiva. En orden de mención, el detenimiento en las leyes. Entre otras:

- Relación entre el desarrollo del conocimiento y las correspondientes relaciones didácticas acorde a la lógica individual en el proceso del conocimiento diverso. Esta ley reitera un nexo reconocido en la ciencia, pero no identificado con este rango en la Didáctica. Destaca la interacción entre el conocer y las relaciones sociales a partir de admitir la influencia cultural y la naturaleza diversa del proceso.
- Relaciones multivariadas entre los grupos clases y/o grupos profesionales y, los grupos residenciales a partir del sector (urbano /rural) de ubicación de la institución de la sociedad. En el caso de la Educación Primaria si el grupo es rural multigrado la tendencia es a la coincidencia parcial en el periodo escolar con el grupo infantil residencial; si la zona es urbana, la tendencia es a la coexistencia de subgrupos de escolares que según la estructura residencial pueden ser formales o informales; y en núcleos poblaciones que tienen ubicación político-administrativa de nodo de conexión entre zonas urbanas, rurales y de montaña pueden darse coincidencias parciales entre los grupos por la transferencia de tradiciones, aspecto que merecería una sistematización por su manifestación variada en la región latinoamericana; lo cual le hace portadora de un posible problema abierto. Un elemento importante en esta ley son las influencias que emanan de la cultura establecida en el grupo y por sus integrantes y el nexo de estos con la cultura del contexto.

Otra relación de trascendencia está vinculada a los principios pedagógico-didácticos con nexos con las aristas psicopedagógicas, sociológicas, éticas, estéticas y axiológicas:

- El de la combinación de conocimientos como cualidad intencional y esencial del proceso del conocimiento diverso, al asumirse por los componentes humanos para la dirección del mismo son creadas condiciones metodológicas para garantizar relaciones condicionantes.
- El principio de la combinación conceptual diversa fija pautas didáctico-metodológicas para una base conceptual de carácter relacionador contextual en cualquiera de los procesos y contextos pertenecientes a la actividad cognoscitiva. El mismo es opción didáctica para introducir la

perspectiva relacional sobre una base multicausal con redes mutirreferenciales asociadas a multidireccionalidades.

Otro principio radica en el nexo entre el trabajo metodológico (o búsqueda de lógicas metódicas) y las relaciones didácticas diversas (lineales, interconceptuales, no lineales). La promoción de lógicas metodológicas contextualizadas es una necesidad para la concreción del conocimiento diverso y por consiguiente la aparición de relaciones didácticas propias en correspondencia con la cultura constituida en las individuales y en la totalidad grupal constituye una necesidad inherente a la condición humana.

En esta sistematización de relaciones singulares es obligado detenerse en las Regularidades, sobre la base de las relaciones didácticas combinadas diversas. Entre otras destacan:

- La combinación entre la lógica del proceso del conocimiento diverso, la lógica del conocimiento y la lógica individual asumida para alcanzar la armonía del proceso. En esta resalta el nexo entre lo universal y lo particular como necesidad para la búsqueda de especificidades para el desarrollo contextualizado del saber y cómo es manifestada en la individualidad subjetiva.
- Otra, la relación lineal, de prevalencia en la didáctica tradicional, utilizada desde esta opción como pauta para transitar al cambio. Esta postura estratégica focaliza la utilización del entramado tradicional conceptual con límites en el contenido de las asignaturas (o disciplinas) para proporcionar una totalidad académica, pivote para transitar a las relaciones interconceptuales y las no lineales y conformar combinaciones que condicionen un sistema y perspectivas para totalidades universales incluyentes de la diversidad de conocimientos.
- Otra regularidad, en el sistema configurado por las relaciones lineales, interconceptuales y no lineales existe un basamento para transitar de lo intradisciplinar a lo interdisciplinar y lo transdisciplinar. Ese entramado de configuraciones son portadoras de neo-relaciones clave que devienen en negación dialéctica de los procesos precedentes y exigencia de nuevas perspectivas de matiz metodológico.

En nexo con precedente, la relación de los diferentes componentes del conocimiento diverso (el conocimiento académico, el conocimiento en desarrollo, el conocimiento cultural difuso y el conocimiento digital) mediada por las combinaciones de relaciones lineales, interconceptuales y no lineales con fines didáctico-metodológicos. El concepto diverso resultante puede ser portador de nuevos horizontes culturales que brinda posibilidades para materializar reposicionamientos, reconceptualizaciones y nexos cualitativos de lo subjetivo a lo objetivo y viceversa, las cuales pueden, o deben acompañarse, de ejemplificaciones de la realidad y de la cultura individual y social instaurada.

En ese entramado con la interrelación entre los conocimientos precedentes con lo histórico social concreto y los prospectivos es introducido un distanciamiento de la lógica lineal tradicional, al concebir la posibilidad de la multidireccionalidad. La asunción de la diversidad de conocimientos en este proceso es una cualidad conducente a la búsqueda de particularidades que emanan de la comprensión individual y social en un contexto histórico social concreto.

Y otra regularidad es percibida en la dinámica del conocimiento diverso, que en el proceso de desarrollo manifiesta pluralidad de relaciones en correspondencia a la cultura de los implicados. Esa variedad de formas y reflejo del contexto, pueden ser concatenadas para obtener nuevas síntesis de relaciones, las cuales constituyen un producto cultural individual y social en la actividad cognoscitiva.

Aproximación a una lógica didáctica del desarrollo del conocimiento diverso en contextos socioculturales

La tradición imperante asocia la lógica didáctica a la existente en la educación escolarizada, y desde ella, realizar transferencias a procesos cognitivos a otros contextos: políticos, económicos, sociales, culturales, etc., que no consideran la limitación inherente al objeto de estudio de la Didáctica, de ser pensado y desplegado en los límites de la escolarización, como disciplina científica. Esa amplitud, sin respaldo en el cuerpo teórico-práctico de la ciencia origina planteamientos promoventes de la necesidad de la reconceptualización para amparar esas generalizaciones.

En este epígrafe son reflejadas dos tendencias identificadas: la lógica didáctica normativa y la lógica alternativa de la didáctica de la diversidad de conocimientos.

La primera es manifestada a partir de la posición inicial establecida en la selectividad de la información precedente, recogida en programas y/o documentos normativos que sustenta una transmisión-apropiación en los límites de los preceptos incluidos en la norma, generalmente conducentes a una declaración de utilización práctica en esas fronteras, para dar origen como conocimiento resultante, a uno de prevalencia académica, o de expresión normativa para el accionar cotidiano familiar, escolar, profesional, u otros.

El asunto no radica en desconocer la norma, ello sería absurdo, lo trascendente es ser consciente de la velocidad creciente de la información, lo cual condiciona la no inclusión en procesos precedentes y la necesidad social de la incorporación de estos. Esta particularidad emerge en una etapa cultural de la humanidad donde la transmisión de contenidos informativos supera la capacidad humana y ello acontece en tiempo real por espacios virtuales, e influye en los procesos intelectuales.

La cultura del dirigente del proceso y la de los dirigidos, ha de ser portadora de definiciones conceptuales actualizadas, en toda la amplitud posible, o poseer los recursos didácticos para llegar a ellos y transmitirlos a los receptores en correspondencia con las posibilidades intelectuales de los mismos.

La segunda utiliza como referencia la información selectiva proveniente de la norma, la cual es enriquecida, antes de realizar la transmisión-apropiación, por un proceso intencional de incorporación del conocimiento diverso y, con él, la admisión de la combinación del conocimiento académico de prevalencia institucional programada con el conocimiento en desarrollo, el cual es resultante de la interacción entre los cotidianos y los científicos; y los conocimientos digitales y cultural difuso, el primero resultante de la interacción con fuentes homónimas y el segundo correspondiente a la comprensión humana incompleta; todos ellos mediados por la cultura social e individual en un contexto histórico-social concreto.

Esta lógica exige una preparación de los encargados de transmitir información para la actualización, profundización y sistematización de los temas a tratar, así como los sustentos didácticos para evitar introducir pseudos conceptos, los cuales, si no son intencionados, pueden ser revertidos accediendo a la información necesaria, aparejada de la argumentación a los dirigidos de cómo proceder para incorporarlos como sujetos del proceso.

No olvidar que la incorporación de estos saberes va aparejado a la inversión de relaciones clásicas tanto en la actividad cognoscitiva, como en el proceso enseñanza-aprendizaje por uno de ampliación cultural y las relaciones al interior de los grupos clases, tanto en el de los grados escolares como en el multigrado.

La interacción de los conocimientos académicos con los digitales y los culturales difusos requiere auxiliarse de la deducción-inducción, según el nivel de desarrollo de los receptores para promover la búsqueda de nexos y que estos expongan sus consideraciones. La prospección intencional no tiene límites en la organización de una institución, ella es extramuro.

Este proceso incluyente de la manifestación dialéctica condicionada por la cultura de los implicados, tanto directivos como dirigidos deben ser antecedente para emerger nuevos conceptos en el desarrollo de la actividad cognoscitiva y ser una habilidad en los encargados de la dirección, de propiciar una concepción amplia no subordinada al dirigente, sino, percibida en el debate, el intercambio y la cultura individual o grupal.

Esta lógica es continuada por un proceso intencional de combinación entre la transmisión-apropiación de conocimientos con la contextualización, para alcanzar una serie de saberes diversos que deben producir una serie de negación dialéctica.

La misma exige en los factores humanos interactuantes incorporar a sus modos de actuación la necesidad de la cultura de búsqueda y prospección de nuevas informaciones para completar el conocimiento

adquirido, así como la comprensión de que, para convertirse en aprehensión cognitiva, deben ser mediadas por la intencionalidad humana.

Reconceptualización de la Didáctica referenciada en el conocimiento diverso

La ubicación de este apartado no persigue una intencionalidad reproductiva sistematizadora, lo clave es mostrar la lógica del desarrollo conceptual desde sus imprecisiones y contradicciones.

La conceptualización didáctica, desde las posiciones clásicas, y en su devenir histórico, ha estado centrada en un proceso de educación escolarizada, aunque a la vez, se producen manifestaciones informales, que desde esta óptica constituyen grietas de indicios de la necesidad renovadora de esta ciencia de la educación.

La aseveración anterior, en la amplia bibliografía existente sobre el tema, por su extensión es resumida en la existente en las diferentes fuentes, de manera general, de centrar las relaciones del objeto de estudio a los límites epistémicos de la educación escolarizada.

Esa particularidad de las ciencias de la educación desde los objetos de estudio de la Pedagogía y la Didáctica, al mantenerse intacta, en fidelidad a la tradición, no incorpora los reclamos científicos de atemperarse a los cambios y proposiciones en desarrollo como expone Addine et al., (2020), y este propio autor, y aquellos reflejados en la amplia configuración integrada por la redes académicas investigativas, tesis doctorales, resultados de proyectos de investigación y cuestionamientos sistematizadores en espacios de socialización de resultados, que al incursionar en propuestas alternativas a las existentes están introduciendo argumentos para una reconceptualización científica.

Las posiciones expuestas si bien resguardan la correspondencia con la lógica imperante, esto no evita la aparición de una contradicción entre la limitación epistémica de las relaciones didáctico-metodológicas en el ámbito educacional y las alternativas que rebasan esos límites, como ocurre con la diversidad de conocimientos. Esta contradicción requiere una ampliación: el núcleo de esta selección didáctico-metodológica de génesis filosófica en el pensamiento cubano-universal condiciona el conocimiento resultante a la interacción de lo académico con el saber en desarrollo y las influencias individuales y sociales que signa la cultura imperante. Ese saber diverso combinado resultante rebasa los límites tradicionales del ámbito escolarizado.

El proceso enseñanza-aprendizaje en la Didáctica tradicional declara como lógica las relaciones lineales entre sus eslabones: etapas, funciones didácticas, momentos didácticos, lo cual deviene, en ocasiones, por la actuación humana, en un proceso fragmentado que induce a desfigurar el entramado de relaciones especiales existentes en su interior.

La lógica del conocimiento presupone una postura didáctica para establecer el nexo entre el conocimiento de partida con el conocimiento en desarrollo, y desde estos al prospectivo, pero en la práctica la lógica oculta de los contenidos implícita en los programas, reflejo de la norma educacional, está direccionada a la lógica didáctica subordinada al paradigma organizacional del grado con fragmentación y límite en este.

Lo anterior acompaña a una comprensión cualitativa de igual naturaleza, de límites cognitivos sin amparo objetivo, al utilizar la definición restringida al contexto de ejecución, para establecer una solución implícita en afirmaciones conceptuales que no consideran sus inconsistencias y transmitirse con un sentido didáctico absoluto, sustento de una pseudo base cognitiva.

Lo apropiado en el orden didáctico es dejar el problema abierto en relación dialéctica con la cualidad de las definiciones de ser inexactas e infinitas, y, por consiguiente, las conclusiones en base a soluciones absolutas deben originar una posición de naturaleza subjetiva temporal.

Un ejemplo concreto de los problemas abiertos convertidos en cerrados sucede en la educación inicial, generalmente al introducirse las operaciones aritméticas, al plantear definiciones absolutas, denominadas sin solución, sin ser acompañadas de realidades contextuales que la nieguen, como ocurre con la sustracción de números naturales, donde el establecimiento del minuendo, menor al sustrayendo condiciona un pseudo concepto.

La sugerencia, con eco en los métodos empíricos, de observar lo que transcurre en el congelador de un refrigerador podría inducir a la solución sin procedimiento aritmético. La breve explicación de la conversión de los líquidos en hielo brinda una respuesta práctica, y la invitación para nuevos escalones académicos sin incluir la pseudo afirmación de la no solución.

Además, la admisión didáctico-metodológica de la inexactitud de las definiciones conceptuales, puede ser factor de búsqueda de nexos por los participantes y originar una posición jerárquica que desplaza al nuevo contenido, al incluir procesos de profundización, sistematización y generalización de la cultura individual y social en el quehacer cotidiano, distante del momento de planificación inicial. No olvidar que la construcción académica nace precedente, al no incluir lo que acontece posterior a ese momento de elaboración.

La Didáctica, en su cuerpo categorial conceptual es portadora de proposiciones que en el proceso práctico, los componentes humanos interactuantes le transfieren jerarquía, y con ello desplazan a un plano subordinado, secundario, la influencia de la subjetividad de los sujetos, por lo cual es impostergable invertir esa relación, y precisar, que ese cuerpo teórico es un resultado de la abstracción humana que en su devenir histórico requiere del accionar de este para alcanzar una manifestación histórico social-concreta.

El reposicionamiento de la Didáctica como ciencia

La consecuente correspondencia con lo hasta aquí expuesto es base de argumentación para una postura favorecedora de la reconceptualización, la cual condiciona un salto cualitativo en esta ciencia. Esta puede sintetizarse en:

El objeto de estudio de esta ciencia, para algunos dependientes de la Pedagogía, para otros con definición propia, en esta incursión, es ubicado como parte del sistema de ciencias de la educación, donde son sistematizadas las categorías esenciales de enseñanza y aprendizaje con intencionalidad de selección cultural ampliada, incluyente de cualquiera de los procesos de la actividad cognoscitiva.

El tránsito del límite cognitivo académico a uno universal, diverso, holístico y transdisciplinar no discrimina por el paradigma organizacional del grado ni le ignora, pues su referencia es recurso integrador, que sería un error desconocerlo, pero a la vez, al establecer la admisión del conocimiento diverso proporciona una alternativa a la tradicionalidad inducida al patrón único, inmóvil y rígido del grado.

La percepción del objeto de estudio en una dinámica procesal de sus componentes integrantes, a la vez que resalta la esencia humana de las relaciones didácticas, explicita un proceso del conocimiento diverso no privativo de las instituciones educacionales, sino de existencia objetiva en los procesos políticos, económicos, culturales, sociales, en fin, donde quiera que existe un grupo humano: formal o informal está presente.

La incorporación de la diversidad de grupos es coherente con la incorporación del conocimiento alternativo y el difuso en unidad con el académico. Es necesidad social conocer los conocimientos en desarrollo y la búsqueda de las fuentes informacionales portadoras de este, así como consensos y/o desacuerdos o inquietudes individuales para estimular una rectificación multidireccional del conocimiento en concordancia con el entramado de relaciones argumentado con anterioridad.

La perspectiva universal de las relaciones sociodidácticas diversas como expresión de intencionalidad humana es una vía inductivo-deductiva para alcanzar percepciones de comportamientos que abarcan una actividad cognitiva en la universalidad expresa en las leyes, principios y regularidades expuestas. No son desconocidas las precedentes, estas resultan complementadas en un acto dialéctico de negación y de admisión de cambios propios del desarrollo humano en la actividad cognoscitiva.

La declaración de un sistema categorial y/o conceptual distintivo en la actividad cognoscitiva reubica a la Didáctica en la ciencia y posibilita visibilizar la arista transdisciplinar presente en el conocimiento diverso como producto e insumo al reflejar las particularidades del mismo.

El conocimiento diverso, como resultado y producto que objetiviza la intencionalidad, es una condición dialéctica para establecer neo-relaciones acompañadas de un saber holístico, universal, de naturaleza diversa, esencialidad humana y consecuencias para la actividad cognoscitiva en la variedad de formas que manifiestan las contradicciones al interior del proceso.

Implicaciones didáctico-metodológicas a la tradicionalidad

La persistencia, consistencia y extensión en el tiempo de los constructos de las ciencias de la educación, ya sean conceptuales, proposicionales o sistemas de teorías instaurados con la asunción de contextos en lo educativo, familiar, comunitario, aconseja una mirada reflexiva desde el conocimiento diverso a la tradicionalidad.

La interacción entre los procesos académicos y los fines transformadores de la sociedad, no restringiendo el primero a los límites institucionales pudiera percibirse como utopía, pero ello es posible dada la creciente necesidad de una cultura en su más amplia acepción, lo cual induciría a reducir los criterios de academicismo.

En esa lógica, la alternativa de la didáctica de la diversidad de conocimientos incluye en su conceptualización al conocimiento diverso como concepto alternativo, portador de pertinencia, factibilidad y un tratamiento filosófico y metodológico resultante de la insistencia en diferentes épocas en el pensamiento nacional y universal de visibilizar la diversidad en nexo dialéctico con la condición humana.

Una síntesis del estado del arte en relación al conocimiento diverso revela la percepción de este como adjetivo, declaración, convocatoria o arista de la actividad cognoscitiva, de ahí la necesidad filosófica, didáctica y metodológica de la triangulación entre diversidad de conocimiento, constructos alternativos y condición humana como polos trascendentes.

La incursión didáctica del conocimiento diverso es visibilizada en implicaciones elaboradas sobre la base de referencia en la tesis mencionada:

El conocimiento diverso con génesis en una situación concreta en correspondencia con la erupción de los conocimientos científicos alcanza en el proceso generalizador de la didáctica de la diversidad conceptual el lugar exacto, coincidente con el problema científico en la actividad cognoscitiva, como área incluyente de cualquiera de los procesos donde despliegan la actividad los seres humanos.

La intencionalidad por la asunción de este concepto alternativo constituye la incorporación de campos dispersos de la actividad humana no considerados desde la percepción restrictiva del proceso enseñanza-aprendizaje escolarizado que ahora resultan representados en este constructo cultural simbólico.

La interacción entre campos dispersos en el accionar humano es una canalización para alcanzar protagonismo en cualquiera de los escenarios desplegados y ser capaces de aportar una síntesis cultural, recurso heurístico para un saber universal, inclusivo e impulsor de rasgos identitarios.

A la vez es consecuente con la acepción ampliada de cultura, no restringida a aristas literarias y artísticas. Es abarcadora de toda la generación conceptual y las posibilidades que brindan para complicados procesos de aplicación. La característica generalizadora de los conceptos es ampliada con la asunción del concepto diverso.

La opción didáctico-metodológica de la diversidad de conocimientos como parte inherente a la condición humana en un momento concreto deviene en contracorriente a los nichos culturales de estructuras disciplinares académicas para la transmisión de la cultura acumulada que posee posibilidades de generalización al situar la intencionalidad como rasgo de sostenibilidad en un contexto donde la acumulación de conocimientos sobrepasa la capacidad humana individual y es necesaria la jerarquía de habilidades de un pensamiento problematizador para estimular revelaciones de relaciones multidireccionales, lo cual está desarrollo: tecnociencia, bioinformática, en una era digital que paulatinamente sustituye la era analógica.

El concepto conocimiento diverso es ubicable en el campo de la complejidad dado el predominio en la cultura humana, al ser capaz de transitar de lo desconocido a lo conocido, de captar los rasgos propios de las diferencias y heterogeneidades con rapidez y, a la par, realizar un esfuerzo de abstracción más exigente para las analogías. Ambos por el rasgo generalizador y social de la formación de conceptos y, estar mediados desde la génesis por otros conceptos, proyecta series multidireccionales de relaciones entre estos.

Otra implicación medular acompañante de la filosofía asumida desde lo diverso radica en la lógica metodológica conceptual diversa. Al jerarquizar la transmisión de la cultura desde este precepto es introducida la multirreferencia al ser un concepto multicampo y por consiguiente asentar multirreferencias que al incorporarse al proceso didáctico-metodológico proporciona, desde los sujetos, variedades de comprensiones incompletas, de conocimientos culturales difusos en construcción y síntesis de esa configuración conceptual.

En esa lógica no debe olvidarse el carácter social del concepto y, por ello, en los diferentes contextos culturales donde el sujeto despliega la actividad ha de socializar las generaciones de nuevos conceptos y desde esas intersubjetividades, la continuidad infinita con conciencia de las inexactitudes acompañantes.

La incursión filosófico-didáctica es pretexto para afirmar que la tesis representativa de esta condiciona que la posición de subordinación didáctica del conocimiento en el sistema categorial y/o componentes didácticos con perspectiva lineal, disciplinar y analítica trasciende a una holística diversa que direcciona límites ignotos en la actividad cognoscitiva y subraya la condicionalidad compleja de cualquiera de los procesos pertenecientes donde transcurre la actividad cognoscitiva.

La influencia del conocimiento diverso en las modelaciones culturales incide en los procesos de inclusividad e identidad sobre bases condicionantes concretas en nexos con el sistema de relaciones entre los conceptos al ser estos mediados, por otros conceptos, en el alcance de niveles superiores y estimular ignotos límites cognitivos.

El conocimiento diverso, en un contexto universal donde la acumulación de saberes es vertiginosa y con alcance en tiempo real en espacios virtuales acerca lo que acontece en un proceso que los acontecimientos en desarrollo son contenidos informacionales en presente, en vez de pretéritos, como acontecía en etapas precedentes, es revelador de una teoría del conocimiento en dialéctica constante y deviene este en recurso alternativo de síntesis cultural.

El constructo en exposición, a la par de dinamizar la selección cultural, al incorporar lo que transcurre desde diferentes fuentes objetivas y ubicar al ser humano como portador instantáneo de productos nutritivos de los procesos de información, a la par de resaltar la no linealidad entre este proceso y el conocimiento, induce la trascendencia que poseen los grupos humanos, cualquiera sea su composición y pertenencia en la socialización de la formación conceptual y las múltiples relaciones que desde estos son posibles desplegar.

Conclusiones

La Singularidad filosófico-didáctica constituye la selección epistémica pedagógica con génesis filosófica en el contexto nacional y universal, en la cual el constructo conceptual esencial de esta alternativa queda sintetizada en la triangulación metodológica de la diversidad de conocimientos, la condición humana, la elaboración alternativa de constructos didáctico-metodológicos, las definiciones operacional y teórica del conocimiento diverso, el conjunto proposicional prospectivo y la inversión de las relaciones didáctico-metodológicas clásicas.

La aproximación a una lógica didáctica del desarrollo del conocimiento en contextos socioculturales diversos reafirma la concatenación de los procesos y la necesidad de visibilizar cauces diáfanos de consecutividad acorde a la perspectiva filosófica de sustento. En este caso el conocimiento diverso, en el rol de mediador y síntesis heterogénea deviene en atributo continuo de inexactitudes de las definiciones y símbolo de nuevos límites en lo ignoto.

La reconceptualización de la Didáctica referenciada en el conocimiento diverso es un valor agregado asociado a la universalidad del conocimiento diverso, incluyente del impacto de un cuerpo teórico alternativo, distanciado de los preceptos tradicionales al enfatizar la trascendencia de la subjetividad en la asunción de lo diverso y la incorporación de procesos distintivos como los argumentados respecto a la transrelacionalidad y confluencia conceptual diversa.

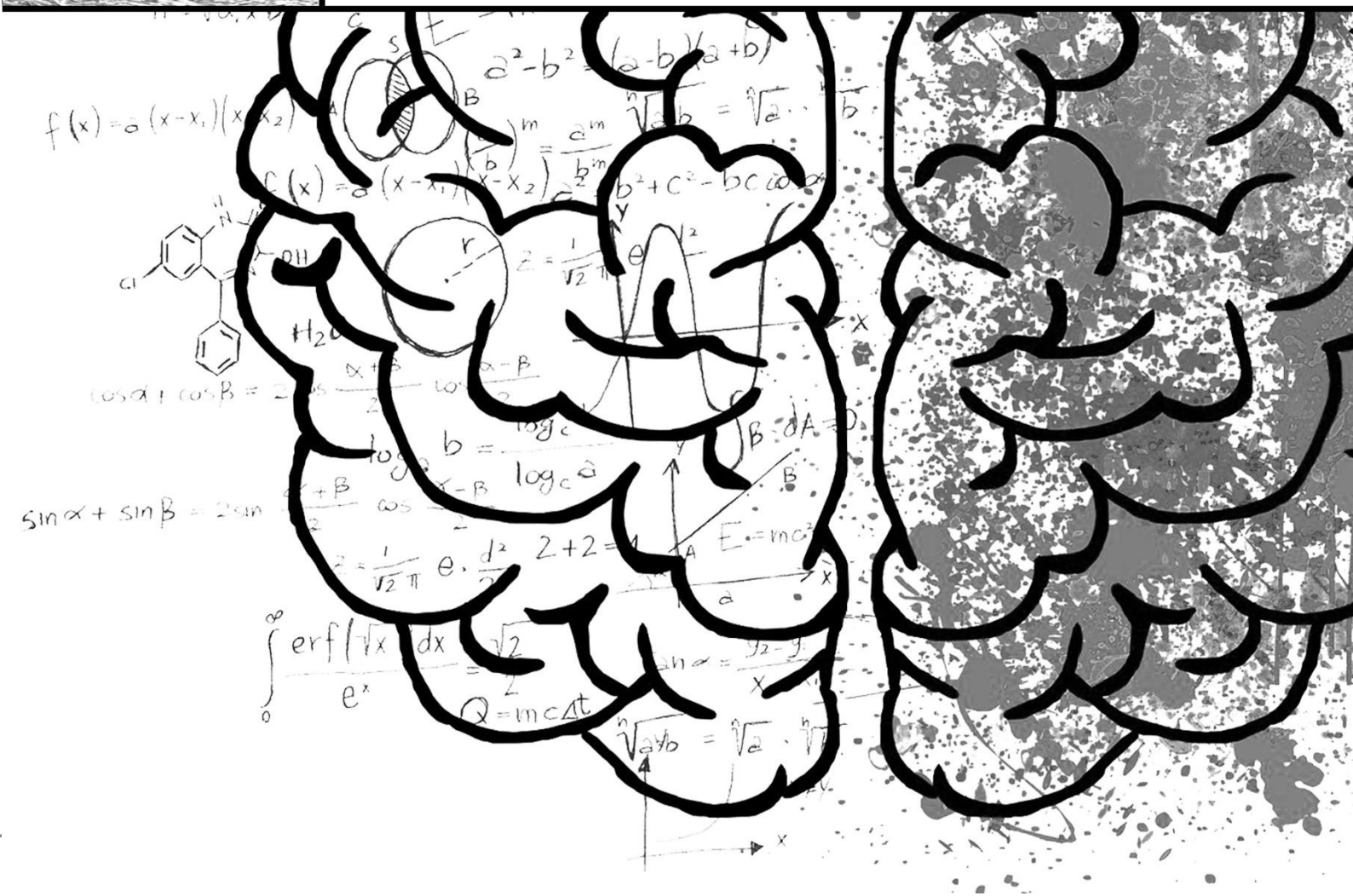
El reposicionamiento de la Didáctica como ciencia es un impacto tangible al focalizar como objeto de estudio un proceso enseñanza-aprendizaje ampliado con rasgo distintivo en la selección cultural con intencionalidad no limitada a lo precedente, lo cual le signa universalidad en correspondencia con la existente en la actividad cognoscitiva, manifiesta en cualquiera de los procesos incluyentes de la actividad humana, sin desconocer ni discriminar lo estipulado por la norma social que introduce el ser humano, la cual puede percibirse como necesidad y referencia para nuevos escalones de perfeccionamiento.

Los procesos científicos, al jerarquizar los rasgos novedosos, como parte de la distinción de los mismos, poseen como elemento propio las implicaciones de estas en la tradicionalidad. En este caso, con jerarquía en la negación dialéctica. El constructo resultante de la etapa precedente no es ignorado, forma parte de un sistema de conocimientos, de nexos con transrelaciones y confluencias conceptuales diversas que fortalecen, complementan los sistemas teórico-prácticos establecidos y, a la vez, pudieran sustentar nuevos paradigmas como lógica propia del carácter inacabado del saber humano.



CAPÍTULO III

APORTES TEÓRICO-PRÁCTICOS METODOLÓGICOS DESDE EL CONOCIMIENTO DIVERSO. EL MÉTODO DE LA COMBINACIÓN CONCEPTUAL DIVERSA





“Todos los sistemas, ningún sistema, es ahí, el sistema”

José de la Luz y Caballero (1800-1862)

Introducción

La explicitación de la metodología del conocimiento diverso exige la ubicación teórica con sentido reiterativo de que esta opción es asumida como un proceso resultante de la intencionalidad de los sujetos para transitar de la empiria y/o eslabones determinados del desarrollo científico a lo ignoto, mediados por la asunción de la diversidad de conocimientos con rigor científico, ético, estético y axiológico.

La perspectiva dialéctica del conocimiento diverso promueve una cosmovisión de interrelación de los conocimientos científicos, los cotidianos, la admisión multitemática de lo diverso y la multidireccionalidad que promueven los seres humanos, ya sea la linealidad tradicional, o la combinación de conocimientos con nodo dinámico en la interconceptualidad y la incorporación de la no linealidad entre la transmisión de información y la aprehensión de los conocimientos.

El método de la combinación conceptual diversa, como núcleo en la amplitud metodológica que despliegan los seres humanos incorpora con intencionalidad estratégica la subjetividad, la cual dota a esta opción de sostenibilidad en cualquiera de los escenarios donde es desplegada. Con ello queda explícita una posición teórico-práctica donde el conocimiento diverso es situado como mediador y constructo heterogéneo en tránsito continuo de lo ignoto a lo conocido, revelador indiscutible de la presencia problematizadora prospectiva impulsada desde la diversidad de conocimientos.

Esos posicionamientos teórico-prácticos inducen un cambio trascendente al introducir un resultado y un proceso asociado a la selección cultural, pues, al incorporar lo diverso transforma la prevalencia de lo precedente con un complemento de ampliación. Ello introduce saberes en presente, productos intelectuales plurales y de instantaneidad individual con respecto a los procesos en los cuales los seres humanos aportan elaboraciones con fuentes en la búsqueda digital y/o lo que acontece y genera cada individualidad con sus comprensiones incompletas.

La Singularidad filosófico-didáctica colocada como base identificadora del para qué de esta alternativa resalta mediante la trilogía de la diversidad de conocimientos, la condición humana y los constructos alternativos, parafraseando a Monterrosa (2022) la pertinencia en la construcción del conocimiento de promover la diversidad, así como la promoción de sinergias articuladas de matiz holístico con incidencia identitaria contextual. Al potenciar los constructos didáctico-metodológicos son impulsadas sinergias diversas que convierten a los actores en tejedores de acciones contextualizadas con basamentos de nutrición de pensar propio, desde referencias culturales, económicas, ambientales, sociales y educativas para configurar procesos de formación conjunta.

La trilogía, como esencia de selección didáctica y génesis filosófica en el pensamiento de nuestra América es un pretexto para introducir en el horizonte cultural un nodo de concreción resultante de la abstracción, dinamizador de los límites tradicionales; no se trata solo de imaginación, sino dar paso e incorporar aristas a las definiciones que ratifican la inexactitud de estas, como parte de la infinitud del conocimiento, el cual resulta objetivizado en el alcance de lo ignoto, con un concepto e idea nueva.

Lo expuesto obliga a dejar diáfana la consideración autoral de la implicación sociodidáctica de la diversidad de conocimientos en el método y procedimientos respectivos, en la metodología vinculante y en cualquiera de los procesos que resulten eco de esta opción, en la vastedad de la actividad cognoscitiva.

Didáctica comparada: didáctica tradicional vs didáctica de la diversidad de conocimientos

La ubicación de este epígrafe persigue el objetivo de resaltar que una y otra opción poseen rasgos distintivos que son necesarios percibir e incorporar a la intencionalidad de directivos y dirigidos en aras de implicar un proceso enseñanza-aprendizaje ampliado con dinámica dialéctica entre uno y otro mediado por la capacidad subjetiva de los actores, que al activarse induce despliegue de potencialidades por alcanzar las metas asumidas.

El método de la comparación, si bien no es de uso frecuente, es introducido en esta elaboración científica por considerar que su inserción posibilita eficiencia lectora y comprensión científica, al considerar la introducción de opciones distanciadas de la lógica de la norma, y por consiguiente resultan, en ocasiones, rechazadas y/o no asimiladas.

La comparación de referencia en la tesis filosófico-didáctica y el marco teórico-práctico de la diversidad de conocimientos, posee por referencia clave la definición clásica de la Pedagogía comparada, aspecto que direcciona el criterio comparativo general, por ser este el nexo entre las ciencias de la educación y el concepto común de estas, de focalizarse en la educación, el cual en las bibliografías especializadas, es asumido como objeto de estudio, aunque al respecto no exista unanimidad por razones varias, que no es propósito de este ensayo.

Los rasgos a destacar, desde el criterio comparativo expuesto son: el objeto de estudio de la didáctica, las relaciones clásicas al interior del objeto de estudio, la transmisión cultural, la lógica metodológica, las analogías y la perspectiva de heterogeneidad como sustento de perspectivas alternativas. La esencia según las características relacionadas y el orden expuesto constituyen una aproximación e invitación reflexiva.

El objeto de estudio de la didáctica tradicional posee prevalencia en el plano escolarizado y por consiguiente una subordinación implícita a la norma del sistema educativo donde es aplicada. En cambio, con

la diversidad de conocimientos, si bien no es desconocido ese rasgo, este es parte de una visión incluyente de cualquiera de los procesos que trascurren en la actividad cognoscitiva y deviene un objeto de estudio ampliado, incluyente e identitario cultural de lo diverso en esta área de acciones de los sujetos.

La esencia diferenciadora entre la didáctica tradicional y la didáctica de la diversidad de conocimientos radica que en la primera el conocimiento académico es el núcleo del contenido, y en la segunda la intensidad del rol de la intencionalidad humana para asumir el conocimiento diverso induce un contenido de composición heterogénea, multitemática y de escenarios multicontextuales, sustentos de un conjunto de multidireccionalidades.

La combinación de conocimientos, como parte de la filosofía de esta opción didáctica, transversaliza los procesos, y al ser una alternativa de inclusión de la diversidad de conocimientos, no discrimina ni desconoce al paradigma organizacional del grado o cualquier programa que induce a una forma única en la actividad cognoscitiva.

La reconceptualización didáctica y el reposicionamiento en el conjunto de la ciencia no es inscripta como la adición, supresión, mutilación o adecuación de propiedades, sino como una respuesta a un proceso acompañante a la didáctica de la diversidad de conocimientos y la necesidad de percibir al ser humano, capaz de asumir saberes de naturaleza transdisciplinar, holísticos, multivariados, multidireccionales para interactuar en un entorno matizado por el creciente volumen de información que deben discernir y utilizar acorde a la cultura establecida.

Las relaciones clásicas al interior del objeto de estudio tradicional, son focalizadas en la linealidad como rasgo distintivo predominante en la centuria precedente y con presencia jerárquica en los decenios transcurridos del siglo XXI, sin embargo, en esta opción, ese rasgo es incorporado a un sistema de multilinealidades del que son partes, la interconceptualidad, como proceder distintivo de la combinación de conocimientos y la no linealidad entre la transmisión y la apropiación lo cual induce similar nexo entre información y conocimiento y con ello la incorporación de sinergias al interior de la actividad cognoscitiva

Estos convierten a los tradicionales receptores, sujetos del proceso, en emisores activos de información propia, generada por estos en la interacción con las fuentes digitales, el conocimiento en desarrollo y las comprensiones incompletas de pertenencia individual. La incorporación de estas proporciona una vuelta de 360° en las relaciones clásicas.

La transmisión cultural, proceso clave en la actividad humana está acompañado en la diversidad de conocimientos, para conocer de su eficiencia y efectividad de la apropiación de la información instantánea o en desarrollo, la cual incorpora al contenido este matiz de contemporaneidad. En la didáctica tradicional el rasgo

centralizador es expreso en los conocimientos académicos, inhibidor indirecto de la incorporación de otras temáticas.

La didáctica de la diversidad de conocimientos al situar entre sus componentes el reconocimiento de lo heterogéneo resalta la existencia de diferencias, analogías, y rasgos con posible sentido excluyente y el nexo entre todos ellos, desde donde resulta potenciada la descentralización y la concreción, sin ignorar la centralización y el respeto a la norma en la modelación sistemática de carácter individual que realizan los directivos, docentes, funcionarios en los procesos plurales de la actividad cognoscitiva.

La lógica metodológica instaurada en la didáctica tradicional está enmarcada en los límites de la escolarización y el cumplimiento de la selectividad cultural precedente lineal con los preceptos académicos, que son portadores de pseudos límites cognitivos al considerar la imposibilidad de los sujetos de comprender desde los conceptos científicos modelaciones de lo que transcurre en el conocimiento cotidiano como es el caso, a modo de ejemplo ilustrativo, de argumentar la no solución de operaciones aritméticas sobre la base de la relación entre los términos minuendo y sustraendo, que en caso del primero ser menor al segundo la respuesta es de no solución.

Solo una percepción aguda, de análisis holístico diverso le proporciona a los involucrados la explicación sencilla y compleja: ello está negado y concretado en el hielo.

La lógica de la diversidad de conocimientos es sustentada en la inexactitud de las definiciones y la infinitud del conocimiento, de ahí la admisión de multirreferencias, multicontextos y multidireccionalidades, todo ello mediado por la cultura individual y/o social para concretar las metas que concretan los seres humanos.

En ambas opciones, tanto en la didáctica tradicional como en la didáctica de la diversidad de conocimientos, la interrelación entre las metodologías y la actividad humana es condición basal para resaltar que a todo proceso humano le son inherentes los eslabones de orientación, desarrollo y evaluación, los cuales se ajustan y manifiestan en las diferentes actividades donde el ser humano se desempeña.

Las metodologías en nexo con el conocimiento poseen alcance universal y son estructuradas por la existencia de métodos, procedimientos y acciones que en la tradicionalidad poseen prevalencia en la linealidad, que supone el orden continuo: orientación, ejecución y control. En cambio, en la opción de la diversidad de conocimientos, la asunción del sistema de combinaciones de relaciones lineales-interconceptuales y no lineales que sean posible estructurar en un contexto determinado, es admitida la no predeterminación de ese orden; el mismo se hará según la elección de los actores humanos implicados al percibir que la orientación puede ser transversal al proceso y asumir el intercambio de esas fases, según las condicionantes del proceso en una situación dada.

La actividad humana posee su núcleo en el conocimiento, el que tiene por límite, en esta alternativa, la infinitud y universalidad que le singulariza, lo cual posibilita resaltar la relación dialéctica entre el conocimiento contextualizado al desplegarse la actuación humana y las normas que los seres humanos introducen para distinguir y diferenciar los múltiples procesos. Las diferentes formas de manifestación de esta contradicción es un reflejo del conocimiento acorde al contexto histórico social concreto.

El reconocimiento y prioridad al conocimiento diverso desde esta percepción didáctica posibilita reconocer en este proceso a escenarios formales (los institucionales ajustados a la norma) e informales (vinculados a grupos de igual naturaleza), en una intensidad proporcional a la cultura individual y grupal existente en sus integrantes. El nexo entre esos escenarios es clave y garantía del conocimiento universal y el reflejo de este en situaciones determinadas.

La asunción del conocimiento diverso como mediador entre la transmisión (información) y la apropiación (conocimiento) introduce una variabilidad distintiva de esta opción al introducir la ampliación de la selección cultural, como factor motivante de la aplicación y generalización de los sistemas conceptuales, los que en la postura clásica es limitada a los preceptos programados y contemplados en la norma educativa para medir y evaluar los objetivos trazados.

A diferencia de la didáctica tradicional, que fija posicionamientos lineales entre el proceso, el contexto, el insumo y los productos, en esta opción, la definición operacional y teórica del conocimiento diverso son portadoras de dinámicas mutirreferenciales desde multicontextualizaciones reflejo de la composición multitemática de este, y sustento de multidireccionalidades en el proceso que deberán ser armonizadas a las condicionantes culturales.

Al respecto no es aconsejable una receta, la variabilidad de opciones generadas por los seres humanos deberán ser acopladas en la dinámica del proceso enseñanza-aprendizaje ampliado acorde a las competencias de los directivos y las correspondientes de los dirigidos.

El método de la combinación conceptual diversa

La diversidad del conocimiento, la condición humana y los constructos didáctico-metodológicos alternativos constituyen una trilogía clave para asumir, en la alternativa didáctica de la diversidad de conocimientos, un referente con génesis en la filosofía de la electividad decimonónica cubana, con continuas contextualizaciones a las necesidades epocales y salidas teórico-prácticas en las soluciones brindadas en diferentes épocas.

Ello es fundamento del método de la combinación conceptual diversa y de su procedimiento clave, el diálogo problematizador prospectivo creativo. Con el método es introducida una solución alternativa al tratamiento de la composición heterogénea del conocimiento diverso y con ello interactuar entre diferencias, analogías, rasgos incidentes de exclusiones y constructos que pueden o no encontrar respuestas convincentes en los sistemas teóricos instaurados.

Con anterioridad, ha quedado diáfano en el recorrido conceptual realizado el sustento de posiciones didácticas y metodológicas para enfocar la diversidad e introducir variantes modificadoras a los posicionamientos tradicionales, que por las potencialidades y resultados alcanzados pueden avalar continuidad, pero también son portadores de limitaciones, que como parte de la constante posición de inconformidad propia de la condición humana justifican tránsitos a mejoras continuas.

La existencia de la tesis filosófico-didáctica, las definiciones del conocimiento diverso: operacional y teórica y la consideración de situarlo como símbolo cultural didáctico-metodológico devienen en fundamentos epistémicos y filosóficos del método de la combinación conceptual diversa.

La definición de este: Direcciona la intencionalidad por un todo diverso, incluyente de la heterogeneidad del conocimiento, para trascender a una selección cultural múltiple y conformar series conceptuales de relaciones con la revelación didáctico-metodológica de la no linealidad entre la información y el conocimiento incluyente de las lineales e interconceptuales en vínculo con las sociodidácticas; y las lógicas metodológicas de predominio problémico para sustentar búsquedas parciales por los sujetos, y alcanzar nuevas síntesis.

La puesta en práctica es garantizada mediante acciones coordinadas y concatenadas en el procedimiento distintivo del diálogo problematizador prospectivo creativo. En este, el énfasis está en el intercambio sistematizador sobre la base inicial del concepto situado como referencia que introduce multilinealidades en las acciones a desencadenar con posicionamiento problémico; las aportaciones de los dirigidos devienen en aproximaciones de solución con sentido heurístico acompañado de proposiciones que forman parte de la problematización con énfasis estimulador de nuevos vuelos intelectuales.

La definición posee rasgos, necesarios de detenimiento para la comprensión de la misma y el procedimiento, y revelar acciones prácticas. La dialéctica de que son portadores refleja una abstracción en el proceso enseñanza-aprendizaje ampliado. A la vez que refuerza la influencia transformadora entre el conocimiento científico y el conocimiento cotidiano (Vigostki, 1982), fija la esencialidad en la subjetividad de los sujetos. La intencionalidad no es efecto normativo, es aprehensión de una lógica para motivar en pensar, que deberá asumirse para alcanzar niveles de relaciones sociodidácticas que nieguen de manera dialéctica las posturas tradicionales.

En referencia, a bibliografías especializadas en el proceso y metodología de preferencia problematizadora, como es Matmutov (1983, p. 317), es conveniente enfatizar y atemperar a las exigencias de la definición expuesta, en el despliegue del método, mediante el procedimiento, la necesidad de un sistema de acciones conscientes, tanto por el dirigente, con un proceder contextual creativo; y los dirigidos, reveladores de producciones conceptuales propias con fuente en el conocimiento digital, el conocimiento en desarrollo y las potencialidades del conocimiento cultural difuso.

Este último aporta una producción individual, de cultura contextual en tiempo instantáneo con el desarrollo del proceso y exterioriza las potencialidades reales y condicionantes para en el proceso de socialización alcanzar nuevos eslabones.

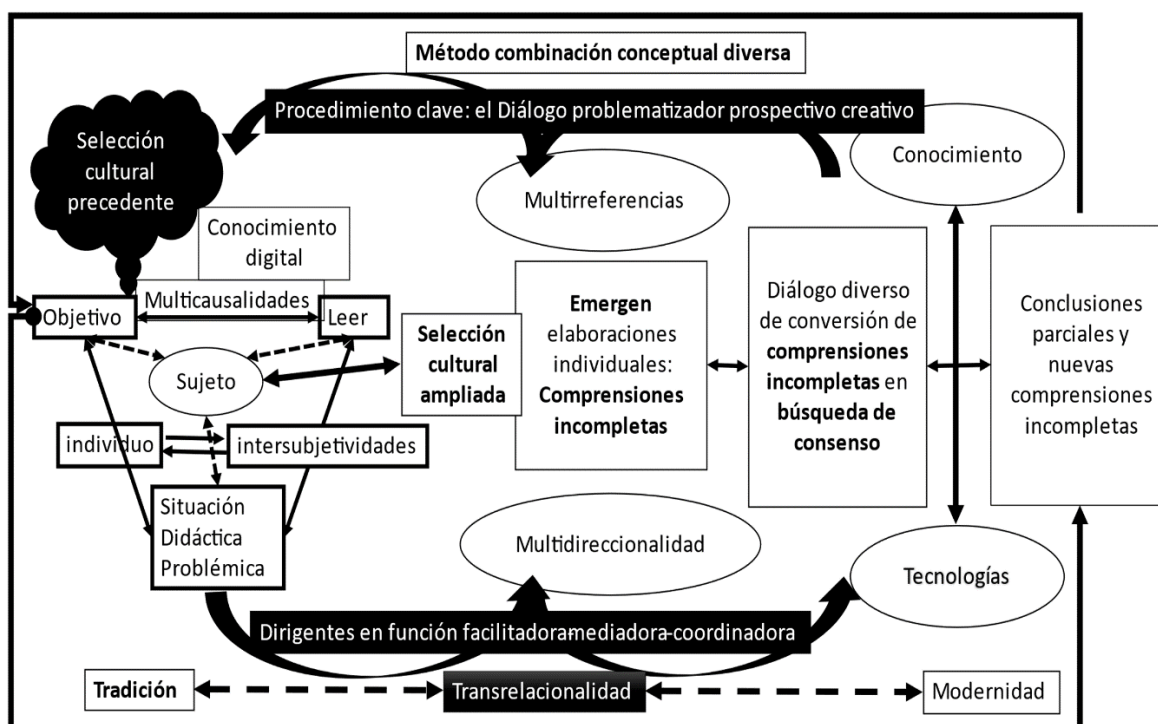
Lo expuesto quedaría incompleto sin la concatenación de esta postura definitoria con la ley de la didáctica expresada en la relación objetivo-contenido-método. En ella, resultante de la intencionalidad de los componentes humanos del proceso, es destacado el rol rector del objetivo, el cual contiene la orientación del proceso y el carácter de planificación de la actividad a ejecutar; todo ello vinculado con el rol primario del contenido y la directiva del método.

Lo expuesto exige ratificar que la incorporación de esas exigencias identificadoras de los componentes didácticos para materializar las actividades cognoscitivas pasa por la subjetividad de los sujetos, la cual es requerimiento activarla para desencadenar motivaciones, intereses, satisfacción y creación de nuevas expectativas y concretar un proceso de comprensión, en series incompletas que objetivice la abstracción de los conceptos e ideas transmitidos; y que en última instancia, como afirmara Vigostki (1982), en estos se expresa la esencia de la eficiencia alcanzada, y no en la radicación enmarcada en el proceso de instrucción.

La modelación del método, de lo cual el Gráfico 3 presenta un recurso auxiliar, no constituye una argumentación para ubicarla como plantilla o un hacer reproductivo. La afirmación de la diversidad de conocimientos como inherente a la condición humana es decisiva en la interpretación de dirigidos y dirigentes de los procesos. Una mirada inicial al gráfico facilita la familiarización, después será necesaria la percepción holística diversa y la derivación de conclusiones propias.

Gráfico 3

Método de combinación Conceptual Diversa



Fuente: Elaboración del autor

Resulta conveniente, antes de continuar, un detenimiento en la esencia del método, su lógica interna, la cual es apreciada en la formación que siguen los conceptos, de génesis individual, en un condicionamiento social para acceder al otro y producir una red de intersubjetividades de donde emanan nuevos conceptos. La composición multitemática del conocimiento diverso en vínculo con multirreferencias en multicontextualidades propias del accionar de cada sujeto condicionan manifestaciones multidireccionales acorde a la consideración de la diversidad como cualidad inherente a la condición humana.

En el entramado expuesto, en vínculo con la esencia interna, resulta conveniente el accionar concatenante con las potencialidades del diagnóstico fino por elementos del conocimiento para identificar nodos conceptuales mínimos, medios y máximos, en lo individual, e introducir una peculiaridad sociodidáctica del conocimiento diverso de admisión de las diferencias y desde ella promover nodos conceptuales conducentes a consensos de nuevo tipo.

La asunción de relaciones conceptuales lineales, interconceptuales y no lineales estimuladas con la generación de constructos generados por los sujetos en el proceso, con una preparación precedente de los dirigentes del mismo en el diagnóstico grupal e individual fino, por especificidades a tratar, son condicionantes para incorporar al acto socializador la determinación de los nodos mínimos, medio y máximo conceptuales, en correspondencia con el eje conceptual imaginario posible de establecer en todo proceso, como referentes auxiliares a la multidireccionalidad, al devenir estos en multirreferencias objetivas en tiempo real y contextual.

Los nodos constituyen reafirmación del rasgo multitemático del conocimiento diverso y del rol mediador asignado en la definición operacional y concreción en el acto de la actividad de la heterogeneidad afirmada en la definición teórica. La socialización del conocimiento con génesis individual es ubicada en esta lógica metódica como parte clave del procedimiento que debe inducir la inclusividad de los sujetos y aportar el sentido identitario cultural en sentido amplio.

La afirmación de la expresión cultural en sentido amplio refiere la objetivación de una actividad cognoscitiva, que, sin desconocer los preceptos normativos, incorpora la heterogeneidad del saber humano y sitúa como pretexto de dinámica interna la socialización de los resultados provenientes de la comprensión incompleta de los sujetos.

Al respecto, es adecuado resaltar que la lógica interna está indisolublemente conectada a las contradicciones, divisadas, las de mayor regularidad, en las proposiciones que a continuación son comentadas.

Sin establecer un orden, pero por asociarse con mayor intensidad a la subjetividad, es expuesta la que transcurre entre la universalidad del conocimiento y el contenido cualitativo. Esta refleja diferentes formas de manifestación en la concreción de los fines del saber en la dicotomía entre los efectos creativos o las consecuencias de desmotivación y hasta de destrucción, si la utilización de los productos creados desconoce la lógica de interacción armónica entre los seres humanos y la naturaleza o entorno socioeconómico.

Otra contradicción es visibilizada entre la condicionalidad humana del conocimiento y las diferentes formas de manifestación. La comprensión de las informaciones no es homogénea, lo cual es evidenciado en el abanico heterogéneo de diferencias, analogías, aplicaciones que introducen exclusiones y aristas que desdibujan las relaciones armónicas para sustituirlas por discriminaciones o conformar grupos afines minoritarios. No faltan en este abanico las variabilidades de representaciones que emergen entre los seres humanos.

La relación entre la construcción social del conocimiento y la génesis individual es otra contradicción de posicionamiento estratégico al estar íntimamente asociada a los patrones éticos, estético, axiológicos del despliegue de la actividad cognoscitiva en un contexto histórico-social concreto. Son conocidas, con la inmediatez de la virtualidad en tiempo real las diferentes formas que dinamizan las relaciones sociales en la actualidad y en las que quedan expresados polos extremos distintivos de lo colectivo, lo individual o el egoísmo.

Y otra contradicción, que, en este mundo global de dispares consecuencias, a criterio autoral, no debe omitirse, es la existente entre: el conocimiento como fuente de desarrollo sostenible, social masivo y el conocimiento en beneficio de minorías, desmovilización y manipulación de las mayorías.

Las fuentes digitales, crecientes, voluminosas y multitemáticas muestran en tiempo real las consecuencias nefastas de un planeta con un escenario multicrisis: pandemias con epicentro en el COVID -19, sin desconocer otras amenazas; cambio climático, crisis ecológicas e hídricas, crisis económicas, tendencias sancionadoras de minorías hacia las mayorías que privan de derechos elementales a integrantes mayoritarios que con tendencia creciente no diferencian por pertenencia a los polos extremos; y otras notificaciones reveladoras de brechas en lo socioeconómico que de no atenderse serán antecedentes de consecuencias nefastas.

La diversidad de conocimientos no es solo abstracción, desde el inicio de este libro, la insistencia ha sido, y reiterada nuevamente, que en la tradición cultural de transmisión selectiva precedente unidireccional con preceptos académicos son evidentes resultados y potencialidades de asunción universal, pero a la vez, sustento de limitaciones al introducir límites de exclusión y/o invisibilización de la heterogeneidad.

La solución alternativa de esta posición metódica convoca a un tránsito continuo a lo ignoto en la red de relaciones conceptuales sobre la base de la generación individual, con referencia estratégica en las comprensiones incompletas, para dar paso a concatenaciones de transrelaciones conceptuales diversas en dependencia del contexto en que son desplegadas las acciones de la actividad cognoscitiva.

En esa transrelacionalidad quedan reforzados los roles individuales de génesis del conocimiento y los propios de las relaciones intersubjetivas para generar nuevos nodos conceptuales. Ese proceso refuerza lo identitario y la inclusividad.

En esa interacción de saberes regulados por una dirección de la actividad cognoscitiva que favorece el rol de los sujetos en un escenario problematizador, son admitidas las variaciones personales para alcanzar consensos en torno al concepto inicial y la confluencia de puntos de vistas no necesariamente coincidentes. El sujeto es diverso, y los constructos que emanan también lo son en composición multitemática, y desde ellos son derivables concatenaciones multidireccionales reflejo de multicontextos y multirreferencias

En esta panorámica del método de combinación conceptual diversa queda confirmada la intencionalidad de un proceso didáctico-metodológico de génesis en el conocimiento, condicionado por la aportación individual para transitar a concatenaciones intersubjetivas en cualquiera de los espacios pertenecientes a la actividad cognoscitiva.

Por otra parte, la lógica externa, lo fenomenológico, asociada a las formas organizativas de transmisión cultural para motivar la aprehensión del conocimiento con núcleo en el conocimiento diverso debe estar matizada por monólogos, diálogos, respuestas ante determinadas indagaciones, que no sigan la actitud bancaria de los sujetos en lo individual o grupal, ya sea en parejas o equipos, deberán distinguirse por el rol

activo como emisores de su propia elaboración intelectual, ya sea respecto al conocimiento digital, con ampliaciones no previstas en la norma; o el conocimiento cultural difuso generador de comprensiones incompletas que aportan movimiento de ideas en presente, y elaboraciones de rasgo individual que como pivotes inducen nuevas sistematizaciones.

Tanto en una como en otra la consideración de la inclusividad no es utopía, hay que concretarla con la participación protagónica de los sujetos mediante un accionar dialógico activo. No preocupa que una idea esté inconclusa o solo sea una reiteración, lo trascendente es que cada participante asuma la participación como decisiva para la socialización del conocimiento, o de lo contrario, no se sobrepasa el predominio del monólogo.

Al respecto, es necesaria una acotación a las fases de la actividad cognoscitiva, para destacar que las lógicas expuestas no presuponen la linealidad de estas. Ellas, identificadas en orientación, ejecución, control al estilo tradicional, son planificadas en ese orden, pero influenciadas por la alternativa de la diversidad de conocimientos, la precisión de la definición resalta la necesidad de trascender a una selección cultural múltiple y conformar series conceptuales de relaciones de la no linealidad entre la información y el conocimiento incluyente de las lineales e interconceptuales en vínculo con las sociodidácticas; para sustentar búsquedas parciales en los sujetos y alcanzar nuevas síntesis.

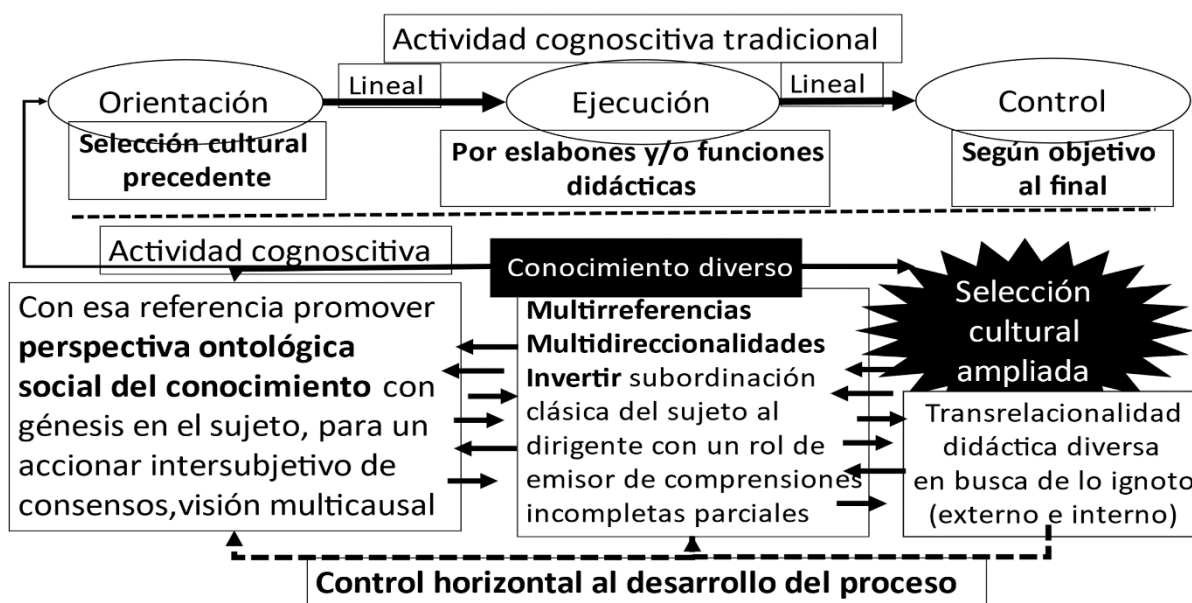
La linealidad es modificada mediante la perspectiva ontológica social del conocimiento con génesis en el sujeto, para un accionar intersubjetivo de consensos, visión multicausal en correspondencia con la multicontextualidad, las multirreferencias que en interacción promueven multidireccionalidades; en ellas quedan manifiestas las fases didáctico-metodológicas (génesis conceptual, asunción conceptual, sistematización conceptual y generalización conceptual) :de la formación conceptual entre la individualidad y la socialización.

La linealidad podrá persistir, pero la incorporación de rasgos distintivos de lo diverso incidirá en la inversión de las relaciones clásicas y manifestaciones asociadas a la transrelacionalidad y confluencia conceptual diversa. En esta dinámica recibe un impacto transformador la ubicación tradicional del control como cierre de esta trilogía. Este puede desplazarse transversal a la actividad e involucrar a los sujetos con perspectivas autoevaluadoras, de coevaluación y de heteroevaluación.

La cultura de los dirigentes será factor activador de dinámicas de nuevo tipo e incorporación de los dirigidos como censores constantes de lo que acontece, e incorporar esa información a la aprehensión de nuevos saberes. El gráfico siguiente auxilia las argumentaciones hasta ahora realizadas y condiciona continuidad.

Gráfico 4

Actividad cognoscitiva Tradicional



Fuente: elaboración del autor

Lo expuesto es sustento de un desarrollo interactivo de la diversidad de conocimientos con la inclusividad, al situar como parte activa del procedimiento, lo problemático, concretado con las situaciones didácticas problematizadoras, las cuales son definidas como: proposiciones portadoras de relaciones contradictorias, multitemáticas, mutirreferenciales no restringidas a la selección cultural precedente ni dependiente de verticalidades, de acepción ampliada, heterogénea, facilitadoras de acciones para desdibujar aristas excluyentes e inducir multidireccionalidades hacia límites ignotos en un contexto histórico-social concreto.

Las mismas emanan como aplicación del principio de la combinación conceptual diversa en las relaciones interconceptuales, las que posibilitan privilegiar la cultura individual, incluyendo posicionamiento de elaboraciones de estos, sin discriminar ni desconocer al grado.

Estas derivaciones devienen en una base referencial común que no discrimina por grados y potencia las condicionantes metodológicas implícitas en los conceptos, tanto desde la dimensión de subjetividad individual como en la objetiva, materializada en la realidad circundante y con ello destacar el rol del sujeto.

Con ellas, es inducida una base multirreferencial y multidireccionalidad con un conocimiento diverso de utilización y estimulación relacional al considerar el conocimiento cultural difuso como portador de variadas comprensiones incompletas e inexactas, pretexto para aspirar a una ampliación cultural diversa.

Al unísono, es jerarquizada la asunción de relaciones inversas, al situar el pensar analítico, de preferencia distintiva de las partes, como recurso didáctico-metodológico de segundo orden subordinado a un pensamiento holístico diverso con lo cual es potenciado, en sucesivas aperturas, las multidireccionalidades sugeridas por los sujetos y, en nexos con el otro, alcanzar relaciones sociodidácticas grupales, estimular las potencialidades y la socialización armónica entre el individuo como sujeto, y el espacio grupal, como evidencias de búsqueda de consensos.

Esta variante ubica a esas nuevas ascendencias como fuente de información variada, y con ello la admisión en el proceso enseñanza-aprendizaje ampliado de que la pauta inicial orientadora del dirigente, con énfasis en la activación de la subjetividad, puede devenir en pauta para en un continuo sistematizador situar las producciones conceptuales de los sujetos vinculadas a los componentes del conocimiento diverso, con énfasis de completamiento y ampliación cultural en el conocimiento digital y el conocimiento cultural difuso.

Esta incursión didáctico-metodológica objetiviza a los dirigidos, con sus aportaciones, como parte de la multirreferencia. Cada sujeto puede exponer los puntos de vista que defiende como parte de la solución, o hasta admitir posibles reformulaciones; a la par, esas comprensiones incompletas determinan una configuración multidireccional que induce a los directivos a asumir un rol facilitador, regulador, coordinador, asesor y con ello dar cauce a un proceso grupal de comprensión incompleta donde por consensos sucesivos son elaboradas proposiciones que al respetar diferencias, incorporar analogías, desdibujar sesgos excluyentes, conducen a una heterogeneidad que antecede a consensos conceptuales grupales respecto al constructo inicial.

En esa serie de respuestas, intercambios, desacuerdos y diálogo consensuado con referencia en las situaciones didácticas problémicas es condicionando un tránsito sistemático, diverso (ver gráfico 1) a lo ignoto, tanto en los dirigidos, sujetos del proceso, como en los directivos con lo cual queda evidenciada la diversidad como fuente de contradicciones, y ello es lógico, al corresponderse con la perspectiva de situar en el ser humano, la esencia de la eficiencia de la aprehensión cognitiva. Vigostki (1982)

La incorporación intencionada de la combinación de conceptos desde la percepción incluyente de la complejidad de los seres humanos sustenta encadenamientos de subprocesos con aristas diáfanas de composición multitemática en el conocimiento diverso que admite la multicausalidad, la multicontextualidad, las multirreferencias y desencadenar con esas referencias multidireccionalidades que son desplazadas en un sistema de nexos lineales, interconceptuales y no lineales.

Es de destacar que la dinámica metódica que introduce la inversión clásica de la linealidad en el proceso enseñanza-aprendizaje ampliado, mediante este método, deviene en reforzamiento de la lógica interna del mismo y un despliegue fenomenológico diferenciado de la tradicionalidad por ser escenario de búsqueda de consensos de conceptos e ideas de fuentes endógenas.

El rol mediador del conocimiento diverso expuesto en la definición operacional y la composición heterogénea de este en tránsito a lo ignoto, ambas como resultado y proceso intencionado, son atributos reveladores de la condición humana que simbolizan concreciones de abstracciones para materializar metas con cuidado personal y social de las exigencias ética, estética y axiológica.

La composición del conocimiento diverso al combinar la selección cultural precedente, rasgo distintivo del conocimiento académico, con la selección cultural en tiempo real y sentido proyectivo desde fuentes dispersas acorde a la cultura individual y/o social constituye una incorporación clave al contenido ideológico, el que como mediador de los procesos donde los sujetos despliegan las acciones induce tendencias, corrientes y paradigmas.

El conocimiento diverso como constructo teórico-práctico es portador de un denominador común propio, ser símbolo de la aprehensión humana en las heterogeneidades integradas por diferencias, analogías, rasgos de exclusión, inexactitudes y límites desdibujadores que forman parte de esta lógica metódica. En fin, es un concepto transdisciplinar, holístico diverso, facilitador de la inclusión de la identidad cultural en cualquiera de los procesos pertenecientes a la actividad cognoscitiva.

El método, el conocimiento diverso y los grupos clases multigrado. Inversión de relaciones didácticas clásicas.

El tratamiento de este tópico posee precedentes socializadores en el marco educacional institucional cubano mediante la divulgación de sendos artículos en los Semanarios Nacionales de los cursos escolares en Cuba: 2012-2013 y 2013-2014 donde son sugeridas las conceptualizaciones autorales como alternativa didácticas y metodológicas (González y Pérez, 2012-2013), y en la Colección Ministerio de Educación-Unesco donde son explicitados los presupuestos de la diversidad en el multigrado como núcleo teórico (González et al., 2012). Además, en González (et al, 2022) es plasmada la vinculación con el contexto colombiano y especificidades al respecto.

En la actividad cognoscitiva, el grupo humano es un concepto sugerente de la socialización y el rol de los integrantes. El grupo posee características comunes e incorpora diferencias según la pertenencia a un determinado proceso, con clarificación de metas sociales y culturales, por lo que el autor, en este apartado, sistematiza el de grupo clase, tanto en el grado como en el multigrado; en el caso de este último, con pretensión de oposición e intención transformadora a lo reflejado en las bibliografías especializadas y en el lenguaje propio de educadores y profesionales vinculados a estos procesos, con el uso común de los vocablos: salón de clases, aula de grados o aulas multigrado.

El proceso enseñanza-aprendizaje escolarizado, el tradicional; y el proceso enseñanza-aprendizaje ampliado, con el conocimiento diverso, poseen como espacio social común el grupo. En el primero, restringido al grupo clase del grado escolar; en el segundo, radicado en el grupo clase multigrado, ambos, representantes de lo que acontece en el proceso educacional institucional y de la existencia de la actividad cognoscitiva en cualquiera de sus procesos, por lo que la acepción de grupo clase multigrado es de expresión universal y la ubicación de particular es destinada al grupo clase del grado escolar.

El fin educativo de esta incursión de la diversidad de conocimientos induce al detenimiento en las escuelas rurales multigrado, con denominaciones variadas en la cultura pedagógico-didáctica, constituyentes de una derivación contextualizada exógena del paradigma organizacional del grado. Estas están impactadas por la transferencia tecnológica de este, y en esta centuria por resultados científicos direccionados a potencializar rasgos endógenos. Estas particularidades inducen a un bloque multicausal de composición homogénea.

La estructura del mismo incluye la unidireccionalidad de la selección cultural precedente con los preceptos académicos rectores según paradigma mencionado en correspondencia con los macrocurrículos y la derivación vertical de microcurrículos, materiales didácticos y metodológicos elaborados, así como un ideario pedagógico de similares características portador de la exclusión de cualquier otra variante. Este es influenciado por un proceso científico holístico que enfatiza los rasgos identitarios y de inclusividad desde la diversidad.

La caracterización teórico-práctica de los grupos clases multigrado exige de puntualizaciones desde la lógica didáctica de la diversidad, la cual resultaría incompleta sin la mención fugaz al hilo conceptual que concatena el escenario cubano de finales del siglo anterior con los espacios internacionales de los Congresos de Pedagogía, iniciados en 1986, donde se producen cuestionamientos sobre el accionar en estas escuelas con referencias en estudios incipientes en Latinoamérica que reclamaban la necesidad de configurar una alternativa de esencias propias.

Esta situación problemática es modificada desde esta perspectiva con una posición filosófica de la educación, la didáctica y la metodología de carácter dialéctico con núcleo en la tesis expuesta en la segunda parte de este libro:

La Singularidad filosófico-didáctica posee por núcleo la diversidad del conocimiento, definida como síntesis cultural social e individual, inherente a la condición humana, sustento de constructos didáctico-metodológicos alternativos en un contexto histórico-social concreto, en cualquiera de los procesos en que es desplegada la actividad cognoscitiva.

En ella resaltan novedades concordantes con el principio de la combinación de conocimientos; la conceptualización de los grupos clases de grados múltiples, con posterioridad grupos clases multigrado, resultante de la crítica científica a denominaciones que se hacían eco del lenguaje común, descuidando el rigor lingüístico; así como sistematizar las combinaciones distintivas de los grupos clases en una educación de seis grados con lo cual es refutada la tradición reduccionista lineal de grupos clases de tres variantes: primero-segundo grado, tercero-cuarto, quinto-sexto, en búsqueda de homogeneidad al paradigma organizacional del grado sin destacar que estas son solo una parte de las 63 existentes. (González, 2007)

La situación actual, síntesis del análisis selectivo del caudal voluminoso de las bases de datos digitales disponibles en internet, la generalización del conocimiento diverso y la interacción con profesionales de diferentes países es sintetizada en la existencia de una confluencia conceptual de los grupos clases multigrado donde interactúan la tradición con predominio de rasgos exógenos influenciados por la transferencia del paradigma organizacional del grado escolar con la socialización de alternativas que jerarquizan nodos endógenos, en un contexto influenciado con la introducción de modificaciones provenientes de la revolución científica y tecnológica que transcurre en este periodo de la humanidad.

La idea central en desarrollo, tiene una concreción de universalidad desde constructos proposicionales plurales donde destacan lo diverso desde el grupo multigrado, y su alcance universal de posicionamientos en Cuba e influencia en el ámbito latinoamericano: González (2006, 2020, 2021, 2022); Antúnez, Y., González, G., (2014); Roca y Castellanos (2021); Martínez y Peña (2019).

Coexisten planteamientos renovadores sobre la base de denominaciones tradicionales reductivas al contexto áulico general (Portland et al., 2022), al aula multigrado en nexos con la inclusividad en González, B (2022) y sistematizaciones de la región de América Latina que destacan la ruralidad sin sistematización del valor sociodidáctico del grupo multigrado (Juárez, et al., 2020) aunque con mención a las aportaciones al respecto de González (2007).

Otra arista a destacar de esta selección bibliográfica es la existencia de aproximaciones plurales a la interacción de diversidad, inclusión e identidad, y la asunción de nuevas posiciones epistémicas que matizan el entramado epistémico universal. Al respecto Porlan (2022) desde la posición clásica del concepto aula imbrica lo diverso con intencionalidades transformadoras de constructos conceptuales; Sánchez (et al, 2021) resalta el nexo con la innovación y apertura de nuevas competencias en un sentido amplio y Paz-Perea (2020) el nexo con la diversidad para la asunción de nuevas definiciones epistémicas.

El campo didáctico en torno a los grupos clases multigrado como referencia investigativa desde la singularidad de la diversidad en una perspectiva descentralizadora, multicausal, multirreferencial asociada a multidireccionalidades constituye una revelación de que los procesos culturales no experimentan cambios

inmediatos y la necesidad de que las normas institucionales sean atemperadas a la dinámica renovadora del desarrollo científico en esta centuria.

Este ensayo induce, si los destinatarios lo deciden, a un valor didáctico agregado, el cual posee un aliado estratégico en la línea investigativa de la epistemología de la educación rural, del Centro Latinoamericano de Estudios en Epistemología Pedagógica en América Latina (CESPE) la que, mediante el diplomado de la educación rural y la Sección de Investigación de la Educación Rural (SIER), en modalidad virtual, promueve generalizaciones de resultados alternativos, la percepción holística diversa de este contexto y la intencionalidad por la configuración de una epistemía transdisciplinar, holística diversa y metodológica.

En derivación consecuente con la tesis central es oportuno acotar los simientos conceptuales para la transformación, e inducir la necesidad de confrontación entre los conceptos tradicionales y los asociados a esta alternativa. La realización de esta incursión como parte del proceso de generalización justifica este apartado y revela la necesidad de introducir la familiarización con conceptos de nueva generación matizadas por el nexo con lo precedente.

En la correspondiente a la filosofía de la educación es transmitida la intencionalidad por una relación dialéctica que imbrica la inclusividad, lo identitario, la diversidad de conocimientos y, la contextualización actualizada con sentido universal, todo ello con sustento en una acepción ampliada de la categoría de educación definida en la ruralidad, no restringida al proceso institucional escolarizado, sino, portadora de un conjunto de influencias plurales y multidireccionales combinadas por los sistemas educativos y las confluencias conceptuales diversas configuradas por fuentes diferentes: transmisión entre generaciones; informaciones generadas por instituciones y actores de la sociedad; y la existencia, de ideas, conceptos y opiniones diversas en un contexto histórico-social determinado.

Esa posición con horizonte cultural universal es posible, y las muestras selectivas que conforman el listado bibliográfico de este ensayo es evidencia de ese eco de universalidad e inclusión de constructos epistémicos portadores de nuevas cualidades y expresión del alcance de límites dialécticos en el horizonte cultural latinoamericano

Esta posición autoral preserva el nexo con la tesis central y una derivación consecuente en la lógica didáctico-metodológica del conocimiento diverso al ubicar los constructos que emergen como inexactos, de condicionalidad infinita con la mediación subjetiva que introducen los seres humanos para alcanzar las metas asumidas.

Ella expresa la generación de matiz ontológico individual del conocimiento, como precedente para la interrelación con los otros y en esa dinámica conformar relaciones intersubjetivas promoventes de nuevas

condicionantes para reelaboraciones, complementos, negaciones dialécticas, reposiciones y proyecciones multidireccionales.

En esas condicionantes movilizadoras de las relaciones sociodidácticas están las pautas metodológicas de un accionar combinatorio, relacional con base en el concepto, como elemento primario de la actividad cognoscitiva, subjetivo, y mediante ellos estructurar nuevos constructos.

Los mismos son expresión de un cuerpo conceptual transformador que a continuación es argumentado para incidir en una simiente conceptualizadora alternativa.

El conocimiento diverso, constructo didáctico-metodológico alternativo constituye una síntesis multicampo de áreas de conocimientos de posicionamiento transdisciplinar, holístico diverso propugnador de posibilidades universales del saber humano.

El principio de la combinación conceptual diversa fija las pautas didáctico-metodológicas para una base conceptual de carácter relacionador contextual en cualquiera de los procesos y contextos pertenecientes a la actividad cognoscitiva. El mismo es una opción para introducir en la didáctica la perspectiva relacional sobre una base multicausal con redes mutirreferenciales asociadas a multidireccionalidades. Es una antesala al establecimiento de relaciones científicas de mayor rigor.

En concordancia es definido el método de la combinación conceptual diversa (con un apartado diferenciador en esta parte del libro) para direccionar la obtención de un todo diverso en grupos clases multigrado, incluyente de los grupos clases grado escolar, para trascender a una selección cultural múltiple y conformar series conceptuales de relaciones lineales-no lineales e interconceptuales; la revelación didáctica de la no linealidad entre la información y el conocimiento y el vínculo con las relaciones sociales; y las lógicas metodológicas de predominio problémico al sustentarse en búsquedas parciales de los sujetos para alcanzar nuevas síntesis.

Este último aspecto, estratégico por el rol organizacional asignado en la concreción inclusiva e identitaria de lo diverso exige posicionar la definición del grupo clase multigrado como el espacio sociodidáctico que en ocasiones coincide con la escuela primaria rural por la existencia de una sola aula multigrado, integrado por sujetos de diferentes grados escolares y edades, conducidos generalmente por un solo maestro con intencionalidad por la combinación conceptual diversa y sus transrelaciones, según las particularidades de formación, los cuales reflejan la cultura de las comunidades rurales.

La comprensión latinoamericana de esta conceptualización confirma la pertinencia de invertir la relación clásica que subordina los grupos clases multigrado a los del paradigma organizacional del grado. Todos los grupos, incluyendo los académicos son multigrado y las particularidades se crean con la admisión del referente

único: el grado, la especialidad o una característica o rasgo que introducen exclusión, discriminación y/o especializaciones que retardan el tránsito a lo ignoto, a lo universal.

En concatenación dialéctica la arista sociológica de los grupos clases multigrado revela condicionantes propias que serán ampliadas en la contextualización.

Las similitudes entre los sistemas educativos nacionales, la existencia de grupos clases multigrado, aunque con denominaciones variadas; la tendencia a homogeneizar la educación con un paradigma único: el grado, expreso en los diseños curriculares; y una cultura con raíces comunes justifican esta arista pedagógico-didáctica que en sus argumentos desdibuja los distanciamientos y enfoca el consenso.

La coincidencia con el pensamiento de Freire (2000; 2005) para trazar una aplicación dialéctica y transversalizada por la diversidad conducente a la inclusividad y a sujetos creadores representantes de lo identitario local, constituyen razones representativas de la confluencia conceptualizadora diversa que signa esta síntesis multinacional.

En el rasgo psicopedagógico las menciones a Vigostki (1995) y el necesario detenimiento en el clásico Pensamiento y el lenguaje (Vigostki, 1982), condicionan argumentos atemperados a las particularidades contextuales y sustento de las revelaciones cruzadas entre los presupuestos nacionales y universales respecto a la formación de los conceptos, la mediación y el rol de la subjetividad en el proceso enseñanza-aprendizaje y las condicionantes sociales para alcanzar un análisis integral del saber humano.

Las precisiones precedentes son completadas y ubicadas en interrelación con la diversidad de conocimientos como constructo didáctico simbólico representativo de lo más singular, sin introducir acotaciones excluyentes ni predominios impuestos. Lo cultural es revelado desde los nexos de variadas relaciones donde las influencias contextuales reafirman la diversidad cultural sin detrimento de lo propio.

Las argumentaciones expuestas condicionan el transitar a la contextualización generalizadora de constructos del proceso multigrado reveladores de aristas en la triada inclusividad, identidad y diversidad en concordancia de reclamos conducentes a nuevos consensos epistémicos.

La misma impone la necesidad de reafirmar el conocimiento diverso como concepto transdisciplinar, holístico, y un mediador entre los conceptos, elemento primario y las elaboraciones teóricas en desarrollo. Esa mediación es concretada en una síntesis representada en un constructo conceptual simbólico resultante de la interacción entre el conocimiento académico, vinculado a la preparación que brindan las instituciones educativas. Además, por el conocimiento en desarrollo en una percepción procesual abierta que no establece límites previos, porque el alcance y dominio está en la cultura individual y social.

Otro componente de esta construcción simbólica radica en el conocimiento cultural difuso asumido como las comprensiones incompletas, inexactas, que de manera sistemática generan los seres humanos y las producciones derivadas de la interacción con las tecnologías de la información y la comunicación denominadas conocimiento cultural digital.

Este constructo alternativo devienen en símbolo sintetizador de diferencias, pluralidades, heterogeneidades y mediante este desdibujar la tendencia introductoria de discriminaciones y/o desigualdades, así como sistematizar inclusividades e identidades desde las bases que sustentan el desarrollo de las nuevas tecnologías y con ello percibir la interrelación dialéctica entre tecnología y conocimiento como una necesidad didáctico-metodológica a considerar en la generalización y contextualización del proceso enseñanza-aprendizaje para lograr alcance universal, inclusivo e identitario.

Esta declaración es concretada y a la vez, respetadas las particularidades desde la asunción multirreferencial en nexos con las multicausalidades que aportan por un polo los conceptos teórico-prácticos expuestos y en el otro las condicionantes propias. Estas son referencia para volver a los grupos clases multigrado, pero desde las combinaciones en una educación con seis grados.

En ambos países el total de seis grados con diferencias propias. En Cuba conformada desde el grado primero al sexto, y en Colombia hasta el quinto grado, pero con la inclusión del grado de transición. Ello configura un espacio cuantitativo similar, facilitador de la tabla de combinaciones correspondiente a la definición de grupos clases multigrado.

Tabla 1.
Relación de modalidades en grupos clases multigrado en Cuba y Colombia.

Grupos clases	Cantidad	Ejemplos	Ejemplos Colombia
Cuba			
Grupo clase multigrado de seis grados	1	Los ciclos transferidos desde el grado quedan desdibujados.	Una situación análoga, pero con la singularidad del grado de transición que implica acciones propias
Grupo clase multigrado de cinco grados	6		
Grupo clase multigrado de cuatro grados	15		
Grupo clase multigrado de tres grados	20		
Grupo clase multigrado de dos grados	15		
Grupo clase multigrado de un grado	6		
Total (sin incluir los grupos de un grado)	57		
Total, de grupos en escuelas de seis grados	63		

Fuente: González et al., 2022

Desde esa tabla queda visibilizado que son introducibles implicaciones comunes con acotaciones contextuales. Una de ellas es la conveniencia de la no permanencia de los ciclos acorde a las combinaciones inherentes a estos grupos y sustituir esa percepción por una holística diversa donde es posible ubicar un mínimo

y un máximo por elementos del conocimiento con multirreferencia en los conceptos cual sea el grupo y trazar un hilo invisible interconceptual que revela las particularidades de cada grupo en nexo dialéctica con un todo diverso.

Una reflexión, desde las particularidades en la República de Cuba, donde existen dos ciclos, el primero incluyente de los primeros cuatro grados y el segundo ciclo formado por quinto y sexto grado, solo 13 combinaciones reflejan una composición que abarca grados del primer ciclo y una sola combinación en el segundo ciclo (5º-6º) y en 44 combinaciones, representativas de siete por cada diez, el rasgo predominante es estar compuestas por grados de los ciclos. Estas relaciones cuantitativas de implicaciones cualitativas metodológicas son transferibles a otros países previa contextualización.

En el contexto colombiano el segundo ciclo está conformado solo por quinto grado y ello induce a que en los grupos clases multigrado, este siempre aparece con otros grados y con el grado de transición.

Las precisiones precedentes respecto al grupo clase multigrado, constituyen evidencias de una conclusión compartida por el Colectivo de Autores para textos de la Escuela Primaria Rural Multigrado cubana, y por Juárez (et al., 2020) de que la asunción de esta categoría generalizable a otros contextos:

“(...) abre una etapa de transformación en el orden pedagógico, didáctico y metodológico, pues propiciará un salto cualitativo del proceso que garantizará apreciar en toda su dimensión la diversidad en las escuelas que se asocian a la Educación Primaria cubana”. (González, 2012).

La existencia de varios grados introduce que no siempre estos poseen una secuencia lineal, lo cual exige en el orden metodológico la revelación de mínimos y máximos relacionados con los conceptos en tratamiento, lo cual facilita modelar el recorrido lógico histórico de los conceptos y utilizar la no linealidad para motivar el tránsito a aspectos desconocidos que constituyen el horizonte cultural del espacio ausente y con ello un enfoque problematizador en la actividad cognoscitiva.

La tendencia a fragmentar el grupo con una dirección por grados puede ser modificada con la alternativa del principio de la combinación conceptual diversa con las relaciones interconceptuales las que posibilitan construcciones de situaciones didácticas problémicas que privilegian la cultura individual sin discriminar ni desconocer al grado.

Una particularidad colombiana generadora de implicaciones a considerar en el proceso de formación en continuidad de preparación desde los maestros en ejercicios es la ubicación del grado de transición en todas las combinaciones lo cual condiciona resaltar que en ese espacio, de precondiciones aún existe un predominio preconceptual que posee en la obra Pensamiento y Lenguaje de Vigostki (1982) un referente universal de

derivaciones contextualizadoras y un escenario ideal en los grupos clases multigrado con la incorporación colombiana de esta particularidad.

Estas derivaciones pueden ser concretadas con la construcción didáctica de Situaciones didácticas problémicas que devienen en una base referencial común que no discrimina por grados y potencia las condicionantes metodológicas implícitas en los conceptos, tanto desde la dimensión de subjetividad individual como en la objetiva, materializada en la realidad circundante y con ello destacar el rol del sujeto.

Con ellas se induce una base multirreferencial y multidireccionalidad con un conocimiento diverso de utilización y estimulación relacional al considerar el conocimiento cultural difuso, por ser portador de variadas comprensiones incompletas e inexactas como pretexto de ampliación cultural diversa.

Al unísono es jerarquizada la asunción inversa al situar el pensar analítico, de preferencia distintiva de las partes, como un recurso didáctico-metodológico de segundo orden subordinado a un pensamiento holístico diverso con lo cual es potenciado en sucesivas aperturas las multidireccionalidades sugeridas por los sujetos y en el nexo con el otro alcanzar relaciones sociodidácticas a nivel grupal y estimular las potencialidades y la socialización armónica entre el individuo como sujeto, y el espacio grupal como evidencia de búsqueda de consensos.

El pensar científico de rasgos no tradicionales, en una perspectiva transdisciplinar, holística diversa e implicaciones de inclusividad e identidad por el contexto, queda reafirmado en las relaciones entre los grupos clases multigrado y las comunidades mediante las singularidades socioeducacionales siguientes:

La escuela está integrada por un solo grupo clase multigrado, que generalmente coincide con el grupo infantil comunitario, en la edad escolar. En otra parte significativa de las instituciones educativas la composición grupal oscila entre dos y tres grupos clases multigrado con pertenencia a una o dos comunidades. Cuando es una sola comunidad la subordinación al grupo infantil comunitario es decisiva para las relaciones interpersonales. Cuando es más de una la influencia jerárquica la ejerce, generalmente la de mayor desarrollo cultural comunitario.

En otras instituciones educativas existen composiciones áulicas de grado escolar y multigrado, en las que los escolares en actividades extradocentes, extraescolares y las propias en la comunidad, establecen relaciones socioeducativas subordinadas a las que ellos poseen en el contexto familiar y comunitario.

La dinámica expuesta es espacio para reforzar el lugar del sujeto en el grupo clase desde la diversidad, inducente de lo identitario, acompañado de una dinámica de socialización de contenidos multitemáticos.

A continuación, son presentadas una variedad de Situaciones didácticas problémicas que deben ser asumidas como ejemplos y no como estereotipos. Estas revelan el rol metodológico de los conceptos, con la estimulación de la subjetividad individual/social para trazar hilos invisibles mediante la interconceptualidad y un entramado de aproximaciones de constructos holísticos diversos.

Situación vinculante de análisis (morfosintaxis), producción textual, comprensión, lectura, ortografía, caligrafía:

- Completa la siguiente oración: “corre”, con las respuestas a las siguientes preguntas: ¿quién?, ¿cómo?, ¿dónde?, ¿cuándo?, ¿cuánto?

Las respuestas son canalizadas mediante un dialogo problematizador prospectivo creativo. La producción textual no sigue la lógica de lo contenido en el libro o lo elaborado por el docente, en este caso el autor de la producción textual es el escolar y ello induce el invertir las relaciones subordinantes de la producción textual del escolar a los materiales programados. En este caso ellos serán complementarios.

Situación vinculante entre una definición y la determinación de soluciones:

- ¿Cómo repartir 9 naranjas a partes iguales entre dos de tus compañeros?
(Calcula $9:2=$)

La solución ha de utilizar las múltiples posibilidades que brinda un enfoque de ayuda que estimula posibles respuestas sin discriminar ni agrupar por grados. Entre ellas pueden ubicarse: cuatro naranjas y la mitad de otra, cuatro naranja y sobra una, cuatro con resto uno, u otras elaboraciones según la cultura individual.

A estudiantes con habilidades avanzadas se les estimulará la búsqueda de la solución desde las fracciones: $9/2$, $4\frac{1}{2}$, $4,5$.

Además, es una situación que puede promover la utilización de la base conceptual de la operación aritmética de la división a la que pueden llegar escolares estimulados a pensar y aplicar lo aprendido: $4.2 + 1$ (definición de división).

Otro caso, ahora para destacar una reiteración restrictiva entre la definición y la solución al introducir como respuesta en la sustracción de números naturales, cuando el minuendo es menor al sustraendo, que la misma es: no solución. Ello, en el campo numérico es cierto, pero al no aprovechar el vínculo con la realidad circundante, en criterio de este autor, los escolares son influenciados con un pseudo concepto. La misma es variante ideal para el vínculo entre los conocimientos y la tecnología y resaltar que la conversión del líquido en sólido: el hielo, es la solución práctica de esa operación, la que, en el futuro, con la ampliación de saberes tendrá una solución matemática.

Situación vinculante de objetos de estudio diversos y la determinación de soluciones:

- Adiciona $x + y$

- a) Busque en el diccionario los sinónimos de adición.
- b) Sustituye los sinónimos en la orden de la actividad y reformula la misma.
- c) ¿A qué conclusión arribas?
- d) Comprueba con valores que asigne a las variables x e y .

Esta situación vincula desde un área de conocimientos intermateria el pensar relacional aplicativo y la motivación a reelaborar. Esto se ejecuta según la cultura individual y se promueve la socialización para que en discusión grupal seleccionen las que consideran adecuadas con un directivo en rol mediador, de asesor, coordinador.

Situación vinculante de multirreferencias para la estimulación de soluciones:

- a) Un museo, una galería de arte, una biblioteca, un lugar histórico, un paisaje natural, una edición crítica de una obra literaria o de las ciencias sociales o cualquier otro proceso, hecho o circunstancia afín al contexto escolar para elaboraciones variadas de producciones literarias o plásticas según habilidades individuales en una incursión de soluciones diversas.

Esas invitaciones han de incitar la creación sobre la base de la cultura individual y la percepción metodológica de los dirigentes de la actividad cognoscitiva e influencias para promover las relaciones sociales didácticas. Los resultados pueden ser contenido de una galería de artes, de una tertulia, de un panel, de un diálogo de opiniones, etc.

Situación vinculante desde el conocimiento digital:

Investigar las tierras raras en el contexto económico actual (o estimular socializar asunto de interés individual encontrados en la interacción con las redes digitales donde el caudal de información sobrepasa las capacidades humanas y con este pretexto quedan reveladas proposiciones no consideradas en los materiales docentes y con ello inducir que estos son referentes incompletos susceptibles de ser actualizarlos.

Las consideraciones de este apartado no deben omitir la construcción de Situaciones didácticas problémicas que son elaboradas sobre la base referencial de los libros de textos, cuadernos de ejercicios y/o materiales primarios y secundarios. Ello es parte de la tradición y no se excluyen. La invitación es a estimular la elaboración de contenidos de actualidad que desde la propuesta directiva incentiven prospección y creación con una referencia clave: la realidad circundante es diversa en situaciones problémicas requeridas de innovaciones, de cuestionamientos y miradas alternativas.

La confluencia conceptual diversa, es otro subconcepto asociado al conocimiento diverso como expresión de nexos de continuidad entre la tradición pedagógica y la impronta de los resultados científicos.

Esta percepción de confluencias está amparada por una posición epistémica que introduce la necesidad de invertir la relación clásica entre los grupos clases y asumir que lo universal es el grupo clase multigrado y lo particular el grupo clase grado escolar y con ello convertir en potencialidades didáctico-metodológicas las multirreferencias, como quedó explícito en las situaciones didácticas problemáticas.

Por otra parte, la ubicación de lo diverso como jerárquico y, la composición de este por multicampos de áreas del conocimiento, induce motivaciones comunes y con ello las funciones didácticas o eslabones percibidos como no lineales pueden dar paso a una selección cultural ampliada y dialéctica por los componentes humanos e innovar con la inversión de la relación clásica subordinada a la enseñanza (el rol del directivo como determinante) por una relación didáctica donde es posible incursionar con producciones creadoras desde los sujetos, lo cual los hace protagónicos, fortalecen el pensamiento creativo y el sentido de pertenencia en una construcción dialogada de búsqueda consensuada.

La selección cultural precedente está presente en el conocimiento académico y es núcleo de predominio de los programas escolares y por consiguiente está en la base conceptual del conocimiento diverso, pero ello no implica la limitación al mismo. Esa situación es reversible con una asunción de transdisciplinariedad y pensar holístico relacionador del conocimiento digital, la incorporación según las influencias del conocimiento en desarrollo y del cultural difuso. La multicausalidad, la multirreferencialidad y la multidireccionalidad pueden ser rasgos partes del proceso si lo asumen los decisores didácticos. Ello no implica desconocer los patrones macrocurriculares.

Una manifestación confluyente es dada en la que tiene por rasgo la filosofía didáctica mixta, o sea, solo mera denominación de lo diverso y todo transcurre por lo tradicional, pero ello no es despreciable en la actividad cognoscitiva por ser factores conducentes al posterior cambio.

La confluencia conceptual diversa no es una mera denominación para referir categorías alternativas. Es un espacio consciente de reflexión que conlleva a un pensamiento de inclusión educativa y alcance universal, a la vez, asocia las posturas tradicionales restrictivas de la diversidad con la tendencia que centra el foco de atención en el ser humano, en la cualidad de lo diverso como inherente a la condición humana. En ella, la perspectiva filosófico-didáctica es fortificada con la triangulación metodológica, como recurso para mostrar los nexos entre la diversidad de conocimientos, la inclusión educativa y lo identitario contextual de lo cual emerge la sostenibilidad de la actividad cognoscitiva en cualquiera de los procesos.

La tradición restringida a los preceptos instaurados sugiere revisar el nexo entre la lógica del conocimiento y los contextos asociados. Al respecto resulta estratégico la comprensión de que en esos vínculos existen especificidades que, al revelar las comprensiones de los sujetos participantes, no excluir los directivos, constituye una fuente para asumir que en el proceso de cambio persisten tradiciones en la subjetividad humana

y ello exige incursionar en las intencionalidades individuales y desde estas incitar al otro y encontrar el consenso grupal. Ese proceso de confluencias si bien es cierto que puede diferenciar un paradigma predominante, también es objetivo considerar la manifestación en paralelo de otros rasgos del pensamiento portadores de la transformación.

La incursión en el constructo conceptual de la confluencia como parte subordinada al conocimiento diverso no debe ignorar el proceso problematizador en el tránsito de lo desconocido a lo conocido y viceversa y posturas tradicionales que no siempre generan relaciones interdisciplinarias ni transdisciplinarias. Los sujetos quedan sumergidos en las comprensiones incompletas y pueden generar retrocesos, estancamientos, desmotivaciones; en cambio canalizar ese conocimiento cultural difuso esclarece el proceso de formación conceptual y al estimular con una posición ontológica la producción del sujeto se fortalece lo social y quedan desdibujados límites inalcanzables y, con ello estimular la construcción de relaciones conceptuales portadoras de cualidades ignotas para los participantes.

El nexo entre diversidad, identidad y estrategias es percibido como una interacción conceptual, un despliegue incluyente de cualquiera de los procesos que transcurren en la actividad cognoscitiva, con lo cual introduce un rasgo distintivo respecto a la tradicionalidad educativa al no limitarse al proceso escolarizado y con ello la consideración perceptiva del proceso enseñanza-aprendizaje en una acepción ampliada.

Otra arista radica en la configuración no lineal de las fases constituyentes de una estrategia, al considerar que en los grupos humanos confluyen diferentes niveles de desarrollo y comprensión, por lo que la aplicación de la misma admite la simultaneidad de fases y la diversificación de situaciones problémicas y ello demanda un directivo no centrado en la verticalidad y la transmisión.

Este ha de incorporar funciones mediadoras, reguladoras, articuladoras y asesoras que condicionen un sujeto generador de información que complemente y/o sustituya el comportamiento clásico y con ello introducir una inversión clave en la dinámica entre transmisión y apropiación con lo que quedan explícitas las reclamaciones y formulaciones que al respecto existen en la pedagogía universal (Freire, 1970), (Guevara, 1988).

Una modelación didáctica del conocimiento diverso, sin pretender una sistematización ampliada al respecto, puede sintetizarse en una lógica que considere la concatenación que establecen los individuos en sociedad con lo que transcurre al interior de los grupos, cualquiera estos, incluyendo los grupos clases multigrado; las perspectivas organizacionales de la selectividad cultural precedente que sigan los procesos académicos; la alternativa de la combinación conceptual diversa concretada en las relaciones interconceptuales y la asunción del conocimiento diverso: linealidad-interconceptualidad-no linealidad.

La búsqueda de consenso epistémico desde la generalización del conocimiento diverso como constructo didáctico-metodológico alternativo proporciona la configuración fina de relaciones y la asunción de elementos requeridos de nuevas sistematizaciones. Ello queda manifiesto en la contradicción manifiesta entre la aceptación de la definición general del conocimiento diverso y la consideración de utilización parcial de subconceptos claves como la transrelacionalidad y la confluencia conceptual diversa. Ello de por sí deviene en un problema abierto emergente de este proceso de interacción entre procesos didácticos de diferentes países con el referente común en la diversidad de conocimientos.

El conocimiento diverso como constructo cultural didáctico-metodológico alternativo resulta de valor estético, ético, axiológico en la gestión de los sujetos en la actividad cognoscitiva e induce situarlos como gestores de autodesarrollo inducente de multidireccionalidades que complementa los materiales clásicos. Este efecto en el proceso le diferencia de la didáctica tradicional que le asigna al sujeto un rol receptor.

La didáctica del conocimiento diverso es distinguida por la estimulación del pensamiento relacional dialéctico para la obtención de nuevos constructos y con ello la intencionalidad en los sujetos por trascender a lo ignoto deviene en base potencial que enriquece la génesis del conocimiento.

El grupo clase multigrado desde la perspectiva relacional de la diversidad es percibido como un espacio cognoscitivo multicampo incluyente de los grupos clases de grados escolares e inducente de una dinámica transrelacional conceptual sistemática de multirreferencias, multicontextualizaciones que sustentan la multidireccionalidad. En ese proceso resulta configurada la confluencia conceptual diversa.

La ubicación multirreferencial que proporciona el grupo clase multigrado es condicionante para la transformación de las fuentes informacionales de que son portadores los sujetos en las comprensiones incompletas e inexactas, denominado conocimiento cultural difuso y la socialización revela a estos como objetivo del proceso y protagonista de este no limitado a la dependencia clásica de los materiales docentes. Es un ser pensante productor de nuevas situaciones.

La puntualización del conocimiento diverso en composición multicampo de áreas del conocimiento es reflejado en el grupo clase multigrado en correspondencia a la cultura individual-social de los sujetos integrantes de este (dirigentes y dirigidos) y deviene en enriquecimientos del contenido, aportador de rasgos descentralizadoras contribuyentes a una expresión individual para esencias microcurriculares.

Despliegue del método de la combinación conceptual diversa en diferenciaciones teórico-prácticas de la actividad cognoscitiva

En este epígrafe es comentada con amplitud la visión metodológica sobre la base de diferenciaciones que obtienen materialización en procesos inherentes a la actividad cognoscitiva.

La diversidad de conocimientos, la metodología y los procesos socioeconómicos y políticos.

La tradición didáctico-metodológica realiza el nexo de las aportaciones prácticas del proceso enseñanza-aprendizaje que transcurre en la educación escolarizada, a cualquiera de los procesos donde es desarrollada la actividad humana, lo cual origina una pseudo apreciación de generalización didáctica sin basamentos sólidos en la ciencia. La percepción valorativa popular expresa, en referencia al modo de actuación de quienes le dirigen o transmiten información, la percepción crítica de si son o no didácticas, voz popular que conlleva meditación y la necesidad de perfeccionamiento.

La argumentación de esta metodología incluyente del proceso enseñanza-aprendizaje escolarizado y/o ampliado a procesos no convencionales, constituye una exigencia de la modernidad, por el creciente reclamo del nexo de la ciencia con la economía y la visibilidad para la sostenibilidad de los respectivos objetos sociales y con ello completar la esencia científica que les fundamentan con los conocimientos en elaboración, e incorporar como sujeto del proceso a los integrantes de las instituciones, que requieren evacuar las incomprensiones cognitivas existentes, como referente para alcanzar consensos sucesivos constituyentes de la negación dialéctica de los precedentes.

Las relaciones sociales en los procesos socioeconómicos no se reducen a la obtención de los bienes materiales y/o servicios incluido en la norma del objeto social, están requeridos de búsqueda de eficiencia, renovación, actualización, lo cual conlleva a la actualización continua del conocimiento e induce a una organización propia de la superación continua desde el puesto de trabajo, denominada en esta aproximación educación posgraduada informal.

En esta superación el programa, quizás informal, es el reflejo cognitivo del objeto social y de los niveles direccionales que forman dicha pirámide, incluyentes de los dirigentes, estimuladores del desarrollo cognitivo; de ahí que la incorporación de esta metodología al quehacer profesional sea una variante para sin abandonar el escenario profesional propio, incorporar métodos y procedimientos alternativos.

La percepción de los vínculos académicos subordinados a las necesidades investigativas del proceso socioeconómico concreto y la dinámica evolutiva de la economía induce a una lógica singular del conocimiento en estos contextos en: introducir una intencionalidad propositiva transformadora de los conocimientos de partida

para dar paso a procesos tecnológicos portadores de la negación dialéctica; eliminar la obsolescencia y atemperarse al desarrollo científico tecnológico para alcanzar una producción de bienes materiales y de servicios en correspondencia con la variabilidad de los gustos estéticos, simbólicos y hermenéuticos de los receptores.

La dirección de los procesos no es la transferencia mecánica desde inmovilismos referenciados en contextos forzados como armonía entre lo universal y lo particular; es necesario detenerse en cómo estimular la aparición en la actividad humana cotidiana de relaciones cognitivas singulares, así como el alcance y cuidado de la conceptualización práctica de la formulación de situaciones didácticas. Todo ello no como un acto imprevisto, sino, como parte de la actividad que, al significarla, jerarquiza el pensamiento propositivo transformador y revela el nexo entre la cultura individual y la social.

Las precisiones expuestas en nexo con las definiciones operacional y teórica del conocimiento diverso, el conjunto proposicional prospectivo y la inversión de las relaciones didáctico-metodológicas clásicas constituyentes del constructo conceptual esencial de esta alternativa fundamenta la definición de la Metodología del conocimiento diverso en la actividad cognoscitiva: Es el proceso intencional para garantizar el tránsito de la empiria a lo ignoto, mediado por el conocimiento diverso, de composición heterogénea en un contexto determinado y reflejo del rigor científico, ético, estético y axiológico de la cultura individual y social instaurada.

La metodología no se ajusta al reconocimiento de la diversidad como excepción, es una proposición consciente de que todos los grupos humanos son heterogéneos, multigrado, porque le acompañan dinámicas sociales diferentes, límites cognitivos variables de una persona o grupo a otro, y cada caso requiere una atención propia sin forzar analogías ni generalizaciones.

Esta posiciona el núcleo en el método de la combinación conceptual diversa, el cual jerarquiza la intencionalidad combinativa conceptual y sustenta con referencia en el procedimiento distintivo de este, el diálogo problematizador prospectivo creador, los específicos acordes al objetivo de los procesos diferenciados, y demostración de aplicación teórico-práctica mediante las derivaciones provenientes del procedimiento clave.

La diferenciación de casos metodológicos que son explicados a continuación constituye una reafirmación de las posibilidades sociometodológicas de los conceptos de ser derivables en disímiles formas sin desaparecer la esencia inicial de estos. El método de la combinación conceptual diversa deviene en concepto de multirreferencia y las atemperaciones son introducidas en las acciones de los proceder propios de cada caso, en una expresión reafirmadora del acto creativo

Metodología para la dirección de procesos en contextos diversos.

El objetivo es garantizar en la actividad cognoscitiva acciones para garantizar el alcance de nuevos niveles cognitivos, previamente intencionados en una percepción de totalidad inclusiva de la diversidad. Es importante realizar atemperaciones acordes al tipo de proceso: social, económico, político.

Esta red de acciones son ordenadas según la selección del dirigente. No son lineales, el carácter dialéctico proporciona una multidirección metódica, así como introducir alternativas propias, provenientes de la experiencia y cultura de cada uno.

Las acciones para concretar el procedimiento de diálogo problematizador prospectivo creador son:

- Visualizar el nexo entre la dirección del proceso, el contexto y la diversidad, mediante la reflexión sobre la no transferencia reproductiva de lo orientado, revelar la asociación del proceso a un contexto y destacar la naturaleza diversa de los procesos y la actividad humana.
- Transitar de una percepción reductiva a una amplia inclusiva con destaque de la comparación de la percepción procesal incidental y/o cotidiana con la interacción a los procesos precedentes con el actual y los prospectivos.
- Determinar las cualidades holísticas de un proceso global inclusivo e identificar la jerarquía de los eslabones cognitivos según la cultura del dirigente y subordinados.
- Determinar las necesidades cognitivas asociadas a la contextualización cultural con ajustes a las metas y la cultura del contexto.
- Acoplar los sistemas conceptuales a la cultura individual y social con la objetivación al contexto para diferenciar entre el contexto real, el pensado y el concreto. (asumir que no es mera reproducción).
- Efectuar talleres para destacar la relación del proceso en su desarrollo histórico.
- Revelar la posibilidad inacabada de ajustar las definiciones de conceptos.
- Mostrar la objetividad de la contextualización para la asunción de conceptos universales.
- Sincronizar acciones de ayuda, complemento, rectificación y reformulación para derivar de manera gradual el objetivo que garantiza una evaluación continua y socializar con los implicados.

Metodología para la dirección de la diversidad de conocimientos.

El objetivo es accionar el proceso, sobre la base del sistema de relaciones lineales, interconceptuales, no lineales imbricando la composición del conocimiento diverso: conocimientos académicos, en desarrollo, digitales y culturales difusos para garantizar el alcance de nuevos niveles cognitivos, previamente intencionados (el objetivo), en una percepción de totalidad inclusiva de la diversidad, con medios didácticos de apoyo.

Esta red es ordenada según la selección del dirigente. No son lineales, su carácter dialéctico proporciona una multidirección metódica, así como introducir alternativas propias del proceso, provenientes de la experiencia y cultura de cada directivo y la asunción en los dirigidos.

Las acciones para concretar el procedimiento clave de diálogo problematizador prospectivo creativo son:

- Vincular los objetivos con la diversidad contextual mediante el nexo entre la dirección del proceso, el contexto y la diversidad.
- Conformar una serie de procesos distintivos de la intencionalidad combinativa para el alcance de límites sucesivos de nexos conceptuales.
- Corresponder el desarrollo intelectual de los participantes, las influencias socioculturales de los contextos y el objeto social definido.
- Autoevaluar el conocimiento sobre los métodos y transitar de una percepción reductiva a una amplia, inclusiva de todos los métodos existentes (amplitud cultural metódica).
- Combinar de manera selectiva los métodos de la ciencia, los políticos, los didácticos, los cuantitativos, cualitativos, (¿otros?)
- Estudiar los documentos rectores según particularidades procesales y transferir los métodos universales al proceso en cuestión.
- Determinar las relaciones conceptuales singulares para la dirección del proceso.
- Identificar en la jerarquía de los eslabones la correspondencia con la cultura del dirigente, los dirigidos y las influencias internas y externas.
- Caracterizar el grupo humano incidente en el proceso.
- Percibir el proceso en integralidad con el contexto diverso y ubicar este como mediador entre los objetivos generales y los específicos.
- Precisar lo sociológico, lingüístico, cultural según particularidades institucionales.
- Incorporar las influencias de la sociedad (poder-autoridad-liderazgo).
- Reconceptualizar el proceso desde la perspectiva didáctica.
- Establecer relaciones interpersonales que garanticen en el subordinado (sujeto) y el dirigente la coexistencia con el grupo (formal-informal) y las influencias internas y externas.
- Concientizar la dialéctica de los roles diversos: transmisión, apropiación, mediador, en correspondencia con un proceso social y democrático.
- Jerarquizar el escenario metodológico como parte del proceso con la determinación de las acciones de ayuda, complemento, rectificación, reformulación necesaria para garantizar el alcance de los objetivos.
- Combinar la diversidad cultural, según tipo de proceso con el espacio posgraduado indirecto informal (tiene lugar en la propia institución) con el formal (el que ofertan las instituciones educativas).

- Evaluar el proceso con enfoque holístico incluyente para garantizar una evaluación continua (no fragmentada).
- Elaborar y socializar con los implicados las tareas para los procesos de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación.

Metodología para la dirección de la actividad cognoscitiva en los grupos clases multigrado

En esta el objetivo radica en: concretar la intencionalidad por la diversidad de conocimientos en el proceso didáctico en la trilogía didáctica de objetivo, contenido, método para revelar las potencialidades propias del grupo y reforzar los sentidos de inclusividad e identidad de los integrantes. Las acciones para materializar el procedimiento de diálogo problematizador prospectivo creativo son:

- Visualizar el nexo entre la dirección del proceso, el contexto y la diversidad.
- Conformar una serie de procesos distintivos de la intencionalidad combinativa para el alcance de límites sucesivos de nexos conceptuales en correspondencia con el desarrollo intelectual de los alumnos y las influencias socioculturales de los contextos.
- Reordenar los eslabones didácticos sobre una base de naturaleza interdisciplinar, holística y multilineal que implica como protagónico al alumno.
- Combinar de manera selectiva los métodos didácticos y alcanzar mayor dinamismo. (Incluir los métodos teóricos, empíricos, estadísticos, otros).
- Dinamizar el proceso con jerarquía social sin desconocer la individualidad.
- Fijación del contexto multigrado sin desconocer la tradicionalidad referencial del grado, a la vez, reafirmar las 63 posibilidades de diversidad organizativa y trascendencia de la totalidad en la diversidad. (57 en grupos clases multigrado) y son potenciadas la conectividad de los grados y las manifestadas al interior de los grupos clases multigrado (incluyendo al grupo clase grado).
- Sistematizar las etapas de la formación de conceptos sobre la base de la interacción psicológico-didáctica con énfasis en la lógica sistematizadora ascendente de los contenidos y posibilidades de nexos con la diversidad.
- Analizar las relaciones entre los conceptos desde las perspectivas: lineales, interconceptuales y no lineales en base a la combinación de grados existentes.
- Comprender las cualidades de un pensamiento pedagógico-didáctico multigrado con énfasis en: posibilidades de interacción del escolar; particularidades de las relaciones interpersonales; establecer relaciones entre conceptos, proposiciones y procedimientos; posibilidad de representar los saberes desde la totalidad; transferir saberes de un grado a otro según el límite intelectual.

- Utilizar las elaboraciones de situaciones didácticas de variadas exigencias: intradisciplinar, interdisciplinar, transdisciplinar, con asunción de variabilidad y diversidad, como singularidad de las clases diversas en el proceso multigrado.
- Desarrollar la clase multigrado acorde a: Componentes didácticos contextualizados, reestructuración de eslabones didácticos acorde a una dirección metodológica que garantice identificar y caracterizar los contenidos estudiados interactuando en el grupo.
- Formular y resolver problemas en vínculo con el entorno y evidenciar en el contexto áulico: desarrollo del pensamiento lógico, reflexivo, flexible y creador; y demostrar espontaneidad y creatividad.
- Contextualizar el sistema de evaluación académico al grupo clase multigrado en nexos con los eslabones didácticos de la clase multigrado y el sentido de autorregulación por el alumno.

Metodología para la estimulación de establecimiento de relaciones cognitivas

El objetivo es promover habilidades para percibir el sistema configurado por la linealidad, la interconceptualidad y las no lineales en el proceso de la diversidad de conocimientos con núcleo en el sentido ético, estético y axiológico de los participantes.

Las acciones propias del procedimiento en esta variante son:

- Interacción del lenguaje común con el sistema de conocimientos del contenido académico para desarrollar la exactitud del dominio del idioma para transferir y aplicar sus estructuras a otro contexto textual: dominar el uso de sinónimos y antónimos, reconocer las posibilidades de utilizar los códigos universales al vocabulario propio de un contenido determinado y la gradación de las propiedades propias de cada concepto para no limitarla a fragmentaciones.
- Traducir textos de un contexto textual determinado a las exigencias del sistema de conocimientos de un tema seleccionado, establecer la relación entre el texto traducido y posibles planteamientos que conducen a una solución y comparar la solución dada con el texto de partida.
- Utilizar la lógica comprensiva del conocimiento en nexos con el entorno para reconocer el vínculo entre la abstracción humana expresada en cuerpos conceptuales y objetos de la realidad correspondiente, percibir las conexiones entre objetos sobre la base de conocimientos precedentes y representar en diseños gráficos los conceptos motivo de atención. (El énfasis no estará en la perfección de la representación, la esencia es saber el significado que le atribuyen a esos símbolos integrados en el gráfico).
- Concientizar el nexo entre el conocimiento y las habilidades para interactuar en el contexto. (Nota importante: la sugerencia de transferir ello al contenido de la asignatura de su profesión o al contenido de su desempeño profesional) promoviendo el intercambio en el grupo para revelar la

socialización de la diversidad de interpretaciones, respetar las argumentaciones del otro a partir de la identificación de la lógica expuesta y transferir las conclusiones del debate a la necesidad de autoperfeccionamiento.

Metodología para formular situaciones didácticas problematizadoras

Objetivo: preparar para la formulación de situaciones de generalizaciones intencionadas para llenar vacíos epistémicos identificados en la formulación de problemas e hilvanar redes metódicas para garantizar un proceso comunicativo educativo grupal e implicar por igual a todos en torno a un pensamiento propositivo.

En esta variante, a la vez, la asunción de la diversidad humana y los contextos acompañantes, en los que confluyen y son reflejadas las culturas de los escenarios originales, donde actúan en lo cotidiano, y los reflejos de patrones asociados a una cultura en instauración.

Las acciones para materializar el procedimiento son:

- Seleccionar los conocimientos y habilidades a jerarquizar para elaborar situaciones didácticas.
- Estructurar los conocimientos sobre la base reconocida de que el conocimiento incluye las informaciones con las que interactúa, los modos de actuar, los conceptos, regularidades, leyes y teorías, entre otros aspectos.
- Entrenar a los alumnos para reconocer en el sistema de clases los conceptos de mayor jerarquía de los secundarios (acorde al nivel educacional son abordadas categorías, cuerpo de conceptos, subconceptos).
- Realizar un proceso de análisis-síntesis que permita la siguiente diferenciación: asumir la existencia del contexto, la contextualización del proceso e incorporar el contexto a la cultura de los actores.
- Estimular formas organización variada para la socialización de las situaciones didácticas: sistematizar los presupuestos didáctico-metodológicos para eliminar el reduccionismo a una sola forma: la clase, percibir los eslabones didácticos desde la dialéctica de lo diverso y jerarquizar el aspecto social del proceso y su reflejo en la organización de este.
- Desarrollar el tratamiento lingüístico-didáctico con énfasis en diferenciar el pensamiento empírico del teórico; incorporar como eje sistematizador del conocimiento la lógica de formación del conocimiento (contemplación viva-pensamiento abstracto-nueva práctica), interrelacionar con vocablos facilitadores la traducción del lenguaje común al lenguaje con rigor científico; establecer nexos con representaciones gráficas.
- Graduar los niveles de ayuda para la protección de la independencia con detenimiento en: determinar conceptos para transitar a máximos niveles cognitivos, el cual incluye: su punto de partida en lo reproductivo, para dar paso a la profundización, sistematización y generalización y la

demostración por vía inductiva-deductiva o viceversa de las relaciones internas de la definición de un concepto como recurso de autogestión de la solución de una situación.

- Propiciar conversaciones heurísticas con el uso de informaciones cotidianas que posibilitan la negación dialéctica de las informaciones existentes en los libros de textos.

Metodología para el autodesarrollo de los sujetos en la actividad cognoscitiva

Objetivo: promover la interacción de la totalidad mediante el nexo del conocimiento precedente con el actual en función proyectiva, con núcleo en las potencialidades de cada sujeto, a la par de la ética, estética y axiología para garantizar relaciones intersubjetivas armónicas.

Las acciones para desplegar el procedimiento central asociados son:

- Ubicar la génesis cognitiva en el conocimiento precedente mediante el uso de métodos en función diagnóstica de la comprensión lógica de la génesis del concepto.
- Promover la revelación de las esencialidades de la definición de un concepto, tanto las propias, como las semejanzas y diferencias con otros.
- Conformar, mediante ejemplos de la práctica, familia de elementos incluidos en la definición del concepto.
- Orientar la integración de los conceptos con referencia clave en el nivel de asimilación de las definiciones, posibilidades para establecer conexiones variadas y expresar relaciones interconceptuales, lineales y no lineales en correspondencia con una o varias temáticas y los contextos respectivos.
- Orientar la globalidad conceptual desde las posibilidades de las definiciones y mostrar en paralelo ejercicios típicos para resaltar el carácter universal de los conceptos.

Estrategia didáctico-metodológico del conocimiento diverso

La Didáctica es una disciplina científica con trayectorias marcadas por la percepción normativa, al ser referencia y fundamento de los diferentes sistemas educativos para el despliegue de las acciones institucionales y direccionar el proceso escolarizado.

La modelación del proceso, sea pedagógico, didáctico, educativo o propio de los diferentes objetos sociales de la actividad socioeconómica de la sociedad donde se despliegan funciones propias del proceso cognitivo sigue la lógica universal de transitar de un estado inicial, necesitado de transformación, a otro con intencionalidad de perfeccionamiento e incorporar nuevos atributos o rasgos significativamente novedosos. No faltan las que privilegian la sistematización de la tradicionalidad.

Este proceso está presidido por la asunción transformadora de la tesis reflejo del acercamiento filosófico-didáctico al pensamiento cubano y, desde este, concluir que la diversidad de conocimientos es una cualidad inherente a la condición humana que puede generar constructos didáctico-metodológicos alternativos.

La Estrategia didáctico-metodológica del conocimiento diverso: una interacción conceptual, es un despliegue incluyente de cualquiera de los procesos que transcurren en la actividad cognoscitiva, con lo cual introduce un rasgo distintivo respecto a la tradicionalidad educativa al no limitarse al proceso escolarizado y con ello la consideración perceptiva del proceso enseñanza-aprendizaje en una acepción ampliada.

Otra arista radica en la configuración no lineal de las fases constituyentes de esta, al considerar que en los grupos humanos confluyen diferentes niveles de desarrollo y comprensión, por lo que la aplicación de la misma admite la simultaneidad de fases y la diversificación de situaciones problémicas y ello demanda un directivo no centrado en la verticalidad y la transmisión.

Este ha de incorporar funciones mediadoras, reguladoras, articuladoras y asesoras que condicionen un sujeto generador de información que complemente y/o sustituya el comportamiento clásico y con ello introducir una inversión clave en la dinámica entre transmisión y apropiación con lo que quedan explícitas las reclamaciones y formulaciones que al respecto existen en la pedagogía universal (Freire, 1970), (Guevara, 1988).

Lo expuesto induce a especificar que el uso múltiple de las estrategias en las ciencias es un pretexto de esta incursión y ello es evidenciado mediante una selección de autores de actualidad, según las diferentes bases digitales acompañantes en esta era digital.

Las declaraciones de educación inclusiva de Ocampo (2021) que posicionan la crítica a quienes defienden desvincularse de los preceptos onto-epistémicos de alcance universal regulados por el logos totalizador de la modernidad constituye una necesidad creciente del tránsito a posicionamientos no signados por la tradicionalidad de la escolarización.

La estrategia focalizada en el docente es otra de las manifestaciones reiteradas (Gamboa-Araya et al., 2022) que revelan la continuidad predominante del proceso enseñanza-aprendizaje con límites escolarizados en una restricción que excluye lo que acontece y refuerza la selección cultural precedente que sustenta los procesos académicos.

Otra manifestación del despliegue variado está en la estrategia didáctica de García y Delgado (2017) que prefieren la diversidad como rasgo del curriculum para defender la dimensión inclusiva.

La trascendencia de la estrategia como resultado científico es destacado por Valle (2012) al posicionar su uso en la dirección de la actividad cognoscitiva, lo cual es coincidente con los fines de esta incursión, por la interacción entre los conocimientos universales y las especificidades que generan los seres humanos.

Esta es producto de una modelación continua en el proceso de generalización de la opción didáctico-metodológica de la diversidad de conocimientos que es sintetizada según las exigencias teórico-prácticas de las ciencias de la educación.

La misma ubica las referencias plurales sobre su utilización con fines educativos los que transitan en correspondencia con la intencionalidad del despliegue de esta y acorde a las adecuaciones a cualquiera de los procesos pertenecientes a la actividad cognoscitiva.

La metodología representa una triangulación selectiva de los métodos de la ciencia con un enfoque cuantitativo y cualitativo que incorpora las especificidades del objeto de aplicación y las relacionadas con la naturaleza educativa e inclusiva del conocimiento diverso.

La admisión en la norma educativa del Ministerio de Educación de Cuba (González et al., 2012-2013) y la implementación en espacios formativos, tanto de pregrado como posgrado constituyen hitos en la generalización y la admisión de ajustes con visión universal mediados por el principio y método de la combinación conceptual diversa (González et al., 2021) para asegurar constructos derivados con direccionalidad incluyente.

La cultura científica, académica, y general de los directivos y subordinados en los diferentes objetos sociales es una condición favorable que incide en los procesos de generalización en la asunción y consenso sobre la pertinencia y factibilidad de la misma.

El núcleo de sustento de la estrategia radica en la conceptualización didáctica y metodológica del conocimiento diverso (González, 2021; González, et al., (2021^a) concebida en correspondencia con la diversidad con rasgos: multicausal, multirreferencial, multicontextual y multidireccional.

El conocimiento diverso como constructo didáctico simbólico sintetiza las diferencias, heterogeneidades, clasificaciones con derivaciones excluyentes y las influencias portadoras de rasgos de desigualdad y/o discriminación con sustento en una acepción ampliada de la cultura que imbrica lo acontecido con los resultados en desarrollo y con esos antecedentes promover un pensar prospectivo.

Esta jerarquía de la diversidad de conocimientos como una cualidad inherente a la condición humana es de aceptación casi absoluta, pero a la vez, portadora de consideraciones tradicionales que perciben la función mediadora de este, entre lo precedente y el tránsito a lo ignoto como subprocesos condicionados a

determinados fases y no de manera sistemática. Esta contradicción es utilizada para generar nuevas argumentaciones e influir en una perspectiva consensuada por el progreso de la lógica didáctico-investigativa de esta opción.

La Estrategia didáctico-metodológica del conocimiento diverso: una interacción conceptual, es un constructo conceptual que sin desconocer la linealidad que caracteriza la tradicionalidad de los procesos científicos, intenciona un proceso relacional con rasgos diáfanos de multicausalidad, multirreferencia, multicontextualidad y multidireccionalidad, sobre la base compleja que aportan los seres humanos.

La incursión desde esos preceptos sustenta la triangulación metodológica entre la diversidad de conocimientos, la inclusión educativa cual sea el escenario, la identidad cultural y la confluencia y transrelacionalidad conceptual diversa.

El conocimiento diverso es definido como concepto transdisciplinar, holístico, inclusivo, complejo y estratégico para la formación identitaria. Resulta síntesis didáctica que elaboran los sujetos en la interacción con objetos de estudio pertenecientes a cualquiera de los procesos de la actividad cognoscitiva.

El mismo es un constructo mediador entre los sistemas conceptuales, como elemento primario y las teorías establecidas con un cuerpo teórico que queda desplegado en el contenido el que está configurado por: el conocimiento académico determinado por la preparación de la que son portadores de los sujetos del proceso; el que está en desarrollo, en unidad al escenario de despliegue de los participantes; el conocimiento digital adquirido acorde a la cultura individual-social y el conocimiento cultural difuso que emana de las comprensiones incompletas que genera cada ser humano.

La referencia sustenta una perspectiva ontológica social del conocimiento con génesis en el sujeto, para un accionar intersubjetivo de consensos, visión multicausal, multirreferencial, multicontextual y multidireccional, portadoras de la inversión de la relación clásica que percibe al sujeto como receptor subordinado al dirigente por un rol de emisor de comprensiones incompletas parciales con las que se produce una dialéctica transrelacional didáctica diversa en busca de lo ignoto (externo e interno) condicionante de una cultura ampliada signada por la confluencia de conceptualizaciones diversas.

Lo expuesto queda explícito en la lógica definida en la interacción del carácter inacabado de las definiciones y el conocimiento en unidad con la gradación que introducen los seres humanos para alcanzar las metas en una situación histórico-social concreta con lo cual se estimula el tránsito de la cultura didáctica tradicional a las exigencias de la modernidad.

El ubicar como exigencia al método de la combinación conceptual diverso facilita la dirección de un todo diverso, para trascender a una selección cultural múltiple y conformar series conceptuales de relaciones

lineales-no lineales; la revelación didáctica de la no linealidad entre la información y el conocimiento y el vínculo con las relaciones sociales; y las lógicas metodológicas de predominio problémico al sustentarse en búsquedas parciales de los sujetos para alcanzar nuevas síntesis.

Este condiciona nexos entre las lógicas general del conocimiento, el conocimiento diverso y las asunciones individuales; La referencia de la linealidad didáctica tradicional para transitar a lo ignoto mediante la transrelacionalidad y la dinámica del conocimiento diverso configura en tránsito a lo ignoto las transrelacionalidades, las cuales pueden ocupar rol antecedente de las transdisciplinares/transcomplejas.

La ubicación de esta metódica para los procesos de dirección, incluyente de la dirección de estos, condiciona delinear acciones estratégicas de alcance inmediato, mediano plazo y a largo plazo, como una aplicación del método de la combinación conceptual diversa.

El resultado parcial en esta visión estratégica propicia el establecimiento de una variedad de nexos preparatorios para asumir perspectivas que rebasen las tradicionales y queden distinguidas por la transrelacionalidad y la incorporación de perspectivas transdisciplinares y emergentes en auge en el contexto Latinoamericano.

La estrategia posee por misión sistematizar la actividad cognoscitiva en el contexto propio de una entidad para sincronizar la diversidad de conocimientos con las particularidades del objeto social y las demandas de la sociedad acorde al estado del arte nacional e internacional.

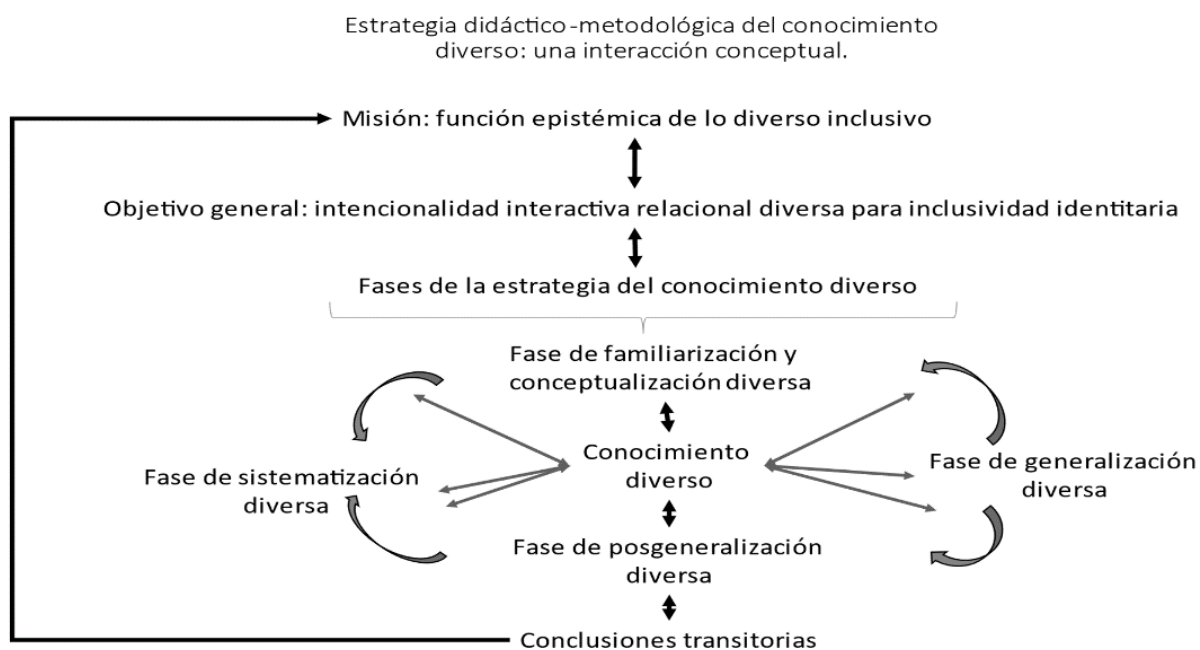
El objetivo general consiste en promover la intencionalidad interactiva entre el pensamiento relacional y el conocimiento diverso para promover inclusividad, reforzamiento identitario y con posiciones éticas y estéticas transitar a lo ignoto.

Las fases de la estrategia son la de familiarización, sistematización, generalización y posgeneralización del conocimiento diverso en una dinámica no lineal, multicausal, multicontextual, multirreferencial y multidireccional aplicable a cualquiera de ellos procesos que acontecen al interior de la actividad cognoscitiva. En un mismo grupo humano pueden desarrollarse a la vez, más de una fase porque la diversidad es individual/social.

Una síntesis de este constructo alternativo es representada en:

Gráfico 5

Estrategia didáctico – metodológica del conocimiento diverso: una interacción conceptual



Fuente: Elaboración del autor

Fase de familiarización y conceptualización del conocimiento diverso.

La persistencia de rasgos tradicionales focalizados en la linealidad, disciplinariedad y postura analítica de los procesos es pretexto para introducir la socialización de constructos alternativos propios de esta conceptualización.

Ello es realizado con énfasis conceptualizador para ubicar a estos como mediadores didácticos: el conocimiento diverso entre los conceptos, como elemento primario y las teorías establecidas; la transrelacionalidad entre las relaciones didácticas académicas y las relaciones inter/transdisciplinares; y la confluencia conceptual diversa entre las tendencias y los paradigmas. Estas mediaciones actúan como preparación y entrenamiento para nuevas exigencias.

La generalización en proceso de esta opción científico didáctico-metodológica introduce como acción táctica el considerar que la tendencia manifestada hasta el momento es la aceptación general de los conceptos, pero, a la vez, al valorarlos para la aplicación sistemática se introducen apreciaciones de uso ocasional o asociado a determinadas circunstancias.

Ello exige la reiteración sistematizadora de que la admisión del conocimiento diverso como cualidad inherente a la condición humana induce que sus subprocesos y subconceptos preservan ese rasgo por lo que a la par de la admisión de lo diverso se está produciendo un tránsito hacia lo ignoto, ello es transrelacionalidad y la coincidencia de asunciones precedentes modificadas por influencias de nuevo tipo conduce a la simultaneidad de definiciones, pero estas a la vez, están signadas por la inexactitud y el carácter inacabado.

Fase de sistematización del conocimiento diverso.

En esta, ha de considerarse que las tradiciones culturales no siguen un proceso inmediato de desaparición por lo que los sistemas conceptuales establecidos perduran y es imprescindible la convocatoria a la subjetividad individual y social para lograr la intencionalidad de estos e incentivar el tránsito a lo novedoso.

La práctica generalizadora desplegada aconseja en esta sección poner el énfasis en la lógica didáctico-metodológica del conocimiento diverso y mostrar mediante situaciones socioculturales concretas que la actividad humana produce interacciones variadas entre sus componentes.

La inexactitud de las definiciones es mostrable a partir de cualquiera de estas y cómo cada ser humano introduce restricciones, aunque la aplique con semejantes usos. Otros sujetos con restricciones no coincidentes obtienen similares resultados. Ello es extensible a la infinitud del conocimiento.

Otro aspecto propio de esta lógica está en la variedad de direcciones que introducen los seres humanos para alcanzar las metas, lo cual pone de manifiesto el valor estratégico del conocimiento cultural difuso, al aportar múltiples posibilidades e incorporan un sentido inclusivo e identitario en las dinámicas del proceso.

La convocatoria cotidiana a nuevos aprendizajes ha de interrelacionarse con la necesidad cognoscitiva de alcanzar nuevos horizontes culturales. En la misma queda manifiesta la dialéctica transrelacional. Constantemente cada sujeto está promoviendo nuevas aristas y esa estimulación induce el proceso a lo ignoto.

La sistematización de un determinado concepto optativo, como proceso, está signada por la existencia simultánea de criterios plurales, diferentes y no homogéneos respecto a un referente común, lo cual constituye pretexto para direccionar la actividad a la búsqueda de consensos, sin abandonar el establecimiento de nuevos horizontes culturales. Con estas acciones queda desplegada la confluencia de conceptos diversos.

Fase de generalización del conocimiento diverso.

Esta presupone la aceptación previa y la extensión e intensidad sobre la base de la conceptualización de nuevo tipo, representada en el constructo alternativo representativo de la misma.

A la vez, ha de considerarse la concatenación entre los presupuestos de nueva generación y los pertenecientes a la tradición cultural. Ambos procesos coinciden en una especial confluencia, donde los argumentos de nuevo tipo acompañados de la intencionalidad de los sujetos ha de conducir a la prevalencia del nuevo precepto cultural.

La interrelación de los preceptos de nuevo tipo han de ser contextualizados y buscar las aristas permisibles en las normas institucionales para la admisión y extensión de los conceptos nuevos y estar preparados para las manifestaciones simultaneas de tendencias en una dialéctica interesante donde confluyen la admisión general de lo nuevo con la permanencia de acciones precedentes; la aceptación de la conceptualización de nuevo tipo con reservas y restricciones parciales; o el predominio fenomenológico en detrimento de las esencias.

Otras manifestaciones no menos importantes pueden identificarse entre la tendencia a preservar propiedades y aristas de lo precedente incorporando cualidades de lo nuevo. Es clave en una generalización preservar el respeto por las posiciones paradigmáticas instauradas y a la vez, buscar maneras lógicas para interactuar y hasta introducir variantes para un diálogo problematizador que alcance ribetes prospectivo y creativo.

En ese proceso complejo integrado por los sujetos individuales y sociales del proceso la utilización de esas tendencias u otras que pueden manifestarse es una incorporación de carácter táctico y dialéctica de estas para introducir una contextualización transrelacional desde ellas a la asunción de lo nuevo mediado por las manifestaciones propias del proceso.

Fase de posgeneralización del conocimiento diverso.

La misma es concebida como lógica continuidad del conocimiento. La aceptación de una opción no agota el proceso por el alcance de lo desconocido, la sistematización acompañante revela condicionantes de nuevo tipo las cuales actúan como resortes de retroceso y/o estancamiento, por lo que es necesaria la atención de aspectos plurales y aparentemente homogéneos a los precedentes.

La introducción de reproducir lo orientado incorporando ideas verticales o atemperar lo nuevo a la persistencia de lo tradicional introduce deformación de la novedad. Por otra parte, al despreocuparse la convocatoria de la subjetividad y dejarlo a lo establecido en la norma ocasiona desmontaje y desmovilización de lo logrado o promover falsas configuraciones de lo novedoso.

A la par, la creencia de una consolidación no alcanzada entorpece la aplicación con gradaciones pertenecientes a lógicas normativas minimizando o invisibilizando a los sujetos del proceso, aunque quede declarado el carácter protagónico de estos.

La diversidad asumida como cualidad inherente a la condición humana ha de ser plataforma para aceptar que de cada constructo establecido es posible realizar problematizaciones de nuevo tipo y estimular la revelación de nuevas propiedades y variaciones de los límites antes conocidos.

El conocimiento diverso como constructo didáctico-metodológico simbólico sintetiza diferencias, heterogeneidades y visibiliza factores multicausales conducentes a discriminaciones y desigualdades, y a la vez, ese simbolismo enarbola la universalidad de un todo diverso que no desdibuja las singularidades, las resalta, así como es portadora de la prevalencia de condicionantes que al ser distintivas de unos puede ser respeto del otro.

El simbolismo de la diversidad en un constructo didáctico-metodológico es la reafirmación de las capacidades infinitas de los seres humanos para emerger propuestas que superan los límites alcanzados y son la objetivación de las abstracciones que representa.

La insistencia simbólica es concreción de utilizar el conocimiento cultural difuso como multirreferencia para desarrollar el proceso en cualquiera de los escenarios de la actividad cognoscitiva para promover multidireccionalidades y con ello la visibilidad de los problemas abiertos de nuevo tipo.

Ese proceso es parte de la búsqueda ilimitada por la actualidad del estado del arte en correspondencia con la intensa variabilidad de los límites del conocimiento tanto en el contexto nacional como internacional y en ello sustentar sistemas conceptuales de procesos innovadores organizacionales socioculturales.

El destaque de las conclusiones parciales está justificado por la propia existencia de la tesis central que direcciona esta estrategia y es portadora de la emisión individual y social de constructos que van marcando el ritmo de la asimilación cultural y objetivizan las abstracciones en desarrollo.

En esta estrategia, es una reafirmación de esta parcialidad, el conocimiento cultural difuso al representar las elaboraciones de los sujetos, en situaciones histórico-social concreta y que son, o pueden ser utilizadas, para la elaboración de la lógica conceptual seguida y referente para futuras transformaciones.

La estrategia didáctico-metodológica del conocimiento diverso: una interacción conceptual, es el producto resultante de una generalización que ha transitado desde las novedades de las relaciones interconceptuales y las resistencias al cambio que estas originan, con la innovación organizacional de la no linealidad entre información y conocimiento para la revelación ese ese entramado relacional de la diversidad.

Las fases de esta alternativa, en una percepción no lineal, incorporan a la dirección y desarrollo del proceso la cualidad central de la tesis esgrimida y es desplegada en momentos de desarrollo que siguen la lógica de la formación y desarrollo de los conceptos, representantes primarios de lo diverso, para la reestructuración de las teorías e introducir variantes reconceptualizadoras.

La ubicación del conocimiento diverso como símbolo didáctico-metodológico mediador entre lo precedente y lo ignoto aporta una variante para la preparación para alcanzar nuevos límites culturales desde cualquiera de los niveles culturales por lo que transita cada sujeto con lo cual queda reafirmada la génesis individual que antecede el nexo con el otro para tejer las relaciones sociales y generar nuevos constructos desde la individualidad.

Gestión didáctico-metodológica del conocimiento diverso

Esta modalidad significa la posibilidad de construcción del conocimiento diverso en la práctica sociocultural y la proyección de la misma posee como antecedente el proceso doctoral de Pérez (2014). Este, al sistematizar la variante de la gestión del conocimiento en los procesos educacionales resalta la arista didáctica del proceso enseñanza-aprendizaje de ser recurso de impulso a la creación, sobre la base de la aprehensión de conceptualizaciones que sobrepasan los límites académicos, y promover integración, generalización, aplicación de énfasis en la preparación individual especializada para enfrentar procesos de mayor exigencia social.

La intencionalidad de ampliación cultural impacta las relaciones intersubjetivas, las cuales en escalones sucesivos plurales pueden ser sustento de nuevos vuelos intelectuales.

El objetivo es sistematizar la búsqueda de variantes didáctico-metodológicas en cualquiera de los procesos pertenecientes a la actividad cognoscitiva para incitar procesos innovadores con énfasis en un sistema multilineal, multirreferencial sustento de multidireccionalidades y apego a la ética, la estética y la axiología como rasgos distintivos de los sujetos implicados en una situación concreta.

Lo expuesto ratifica al método de la combinación conceptual diversa como núcleo de la lógica metodológica y revelador de la esencia en esta alternativa. El procedimiento clave de diálogo problematizador prospectivo creativo es contextualizado a estas especificidades.

Las acciones son:

- Generalizar la transferencia tecnológica del conocimiento diverso a cualquier contexto.
- Fomentar relaciones desde la determinación de mínimos y máximos de elementos referidos al concepto de referencia, lo cual induce interacción metodológica, portadora de la heterogeneidad, incluyente de la particularidad.
- Argumentar la composición multigrado de los grupos como acto cultural, holístico, transdisciplinar que refleja la complejidad humana, sobre la base de asumir el conocimiento diverso como cualidad inherente a la condición humana. (Es la negación dialéctica de la llamada clase única, y transitar a

este concepto, es ser consecuente con la inexactitud de las definiciones, la infinitud del conocimiento, y la no linealidad entre información y conocimiento).

- Sistematizar un sistema de relaciones lineales, interconceptuales y no lineales para trascender las relaciones académicas tradicionales y estimular la transrelacionalidad a lo ignoto.
- Aplicar los conceptos clave de los procesos académicos a los nuevos escenarios previa contextualización, configurando nexos entre los programas académicos, los procesos científicos en desarrollo y las necesidades emergentes de los procesos socioculturales.
- Estimular el rol de los dirigidos, pertenecientes al proceso en cuestión, como sujetos de este y asunción problemática, prospectiva y creativa.
- Sistematizar habilidades para transitar desde la unidireccionalidad clásica a transrelaciones holísticas y la de multiobjetos y multicampos.
- Demostrar la admisión de la diversidad sobre la base de las relaciones no lineales, con énfasis en el conocimiento cultural difuso, por ser símbolo del proceso problematizador que genera cada sujeto en series de comprensiones incompletas en el nexo con la transmisión de información en un contexto social cultural determinado.

Destacar que este proceso de gestión posee características propias, al combinar los espacios de las instituciones educacionales con los que brindan la educación posgraduada universitaria y el accionar científico generalizador intencionado sobre la base de proyectos de investigación con los escenarios de otras instituciones de la sociedad, para exponer los resultados científicos, así como eventos de carácter pedagógico, político, cultural y científico. Pueden ser vinculados al proceso de formación doctoral y de maestrías en carácter de tutor, oponente, miembro del tribunal o consultante.

Recomendaciones para la generalización de la Metodología del conocimiento diverso en la actividad cognoscitiva

La generalización acompañante a este proceso investigativo, académico, profesional es condición previa para derivar determinadas pautas con intencionalidad preventiva, las cuales están sostenidas en una encuesta aplicada para estos fines. (Anexo 1, final de Tercera Parte)

La existencia, en una relación superior a ocho por cada diez participantes ubica entre siempre, casi siempre y a veces, el criterio emitido de que para introducir alternativas de la ciencia en los procesos cotidianos existe como barrera la dependencia excesiva a la norma vigente.

Lo anterior es revelado en la afirmación de que la preparación actual posibilita la asunción de lo nuevo, pero no siempre es posible; asumir que las novedades proporcionan transitar a nuevos peldaños pero

manifiestan indecisión para asumirla; la percepción de inmovilidad de los conocimientos tradicionales en contraposición al carácter inexacto de las definiciones; la unidad entre condiciones objetivas y subjetivas para el cambio no es favorable para la negación dialéctica del proceso normativo; una motivación dispersa, quizás por la falta de espacios socializadores de nuevas alternativas desde los procesos institucionales.

Las opiniones provenientes de docentes, directivos y estudiantes en formación de carreras pedagógicas vinculados a escuelas multigrado coinciden en la introducción de la alternativa como posibilidad para movilizar a los docentes y alumnos de las aulas multigrado, aprovechar las posibilidades que brinda para exigir mayor preparación y autopreparación en el personal de dirección y docentes, potenciar esta vía para renovar los procesos didácticos; pero al respecto es obligado comentar, que, si bien después de inmerso en el proceso generalizador son aceptadas las proposiciones, al inicio prevalecía el rechazo y las dudas para asimilar el cambio, por el apego disciplinar a la norma; masificar el reconocimiento de que el conocimiento diverso no se limita al grado académico, al facilitar una nueva totalidad; continuar potenciando la independencia cognitiva de la que es portadora la metodología; y, por último, favorece procesos de socialización de conocimientos incluyentes de variantes que en el proceso tradicional no se utilizan, o es realizado de manera esporádica, o llegan a ellas de manera voluntaria y casual.

La novedad de esta investigación, percibida desde los actores comentados, reitera la manifestación contextual de los procesos investigativos y su variabilidad como cualidad propia de la interacción entre la cultura del investigador, las características del contexto y el saber percibir la fisura que posibilita la dialéctica de la norma. Todo ello como premisa y direccionalidad de la investigación en un periodo histórico social concreto.

La metodología en el proceso de generalización liderado por el autor, en las condiciones objetivas de los procesos didáctico-metodológicos diversos reiteran que la intensidad y sistematización de su uso exige un arduo proceso previo de orientación comparada entre la alternativa en desarrollo y la norma imperante para lograr la motivación profesional que sensibilice a los receptores en cuestión la incorporación al proceso objeto de este proceso.

El poder inherente a la norma no debe ser desconocido porque induce a un error que emerge como barrera en los procesos de generalización. La solución está en la jerarquía movilizadora de la dinámica de los procesos acorde a la cultura individual y la instituida en la institución. La intencionalidad humana es el factor desencadenante de los procesos y de quien depende que la información alcance la transformación en conocimiento concientizado.

Conclusiones

La comparación, como método científico en esta exposición facilita revelar rasgos comunes, diferencias, y puntos de contacto en referencia al objeto de estudio de la Didáctica, con la intención de destacar en la diversidad de conocimientos una visión incluyente e identitaria cultural que induce a un contenido de composición heterogénea, multitemática y de escenarios multicontextuales, sustentos de un conjunto de multidireccionalidades.

El detenimiento teórico en cómo transcurre la lógica interna del método de la combinación conceptual diversa sin desconocer la externa, constituye reforzamiento de la tesis desplegada en la triangulación de lo diverso, la condición humana y los constructos didáctico-metodológicos alternativos; reafirmada en el hilo concatenador del rol mediador, en interacción con la heterogeneidad y el reflejo de estos atributos en los modos de actuación de los sujetos, la trascendencia de invertir las relaciones clásicas y situar los tradicionales receptores, como emisores activos, protagónicos y representantes de información resultante de su comprensión.

La propuesta de Estrategia y Gestión didáctico-metodológica, variantes propias de la presentación de resultados se hacen eco de las particularidades de esta metodología, y devienen en aplicación singular que no desconocen las linealidades acompañantes en la tradicionalidad, pero el enfoque privilegia la necesidad de multilinealidades en unidad con la composición heterogénea del conocimiento diverso y las consideraciones de cada contexto.

Anexo 1: Encuesta sobre la conveniencia de asumir la alternativa del conocimiento diverso.

Mis saludos. Mediante este instrumento solicito tu criterio sobre esta opción, con la intención de perfeccionarla e incidir en la ampliación del consenso. En cada proposición marca con una equis (x) la respuesta de tu selección. (Escala de mayor a menor con máximo en cinco). Al final refleja tu opinión libre. Por adelantado, muchas gracias. Pero antes, algunos datos personales:

Nombres y apellidos: _____ País _____

Graduado de _____ Dr.C __ M.Sc. __ Lic. __ Prof. Tit __ Prof. Aux __ Otra _____

Centro laboral _____ Años de experiencia _____

Sus conocimientos pedagógico-didácticos los autoevalúa de: __ 5, __ 4, __ 3, __ 2, __ 1.

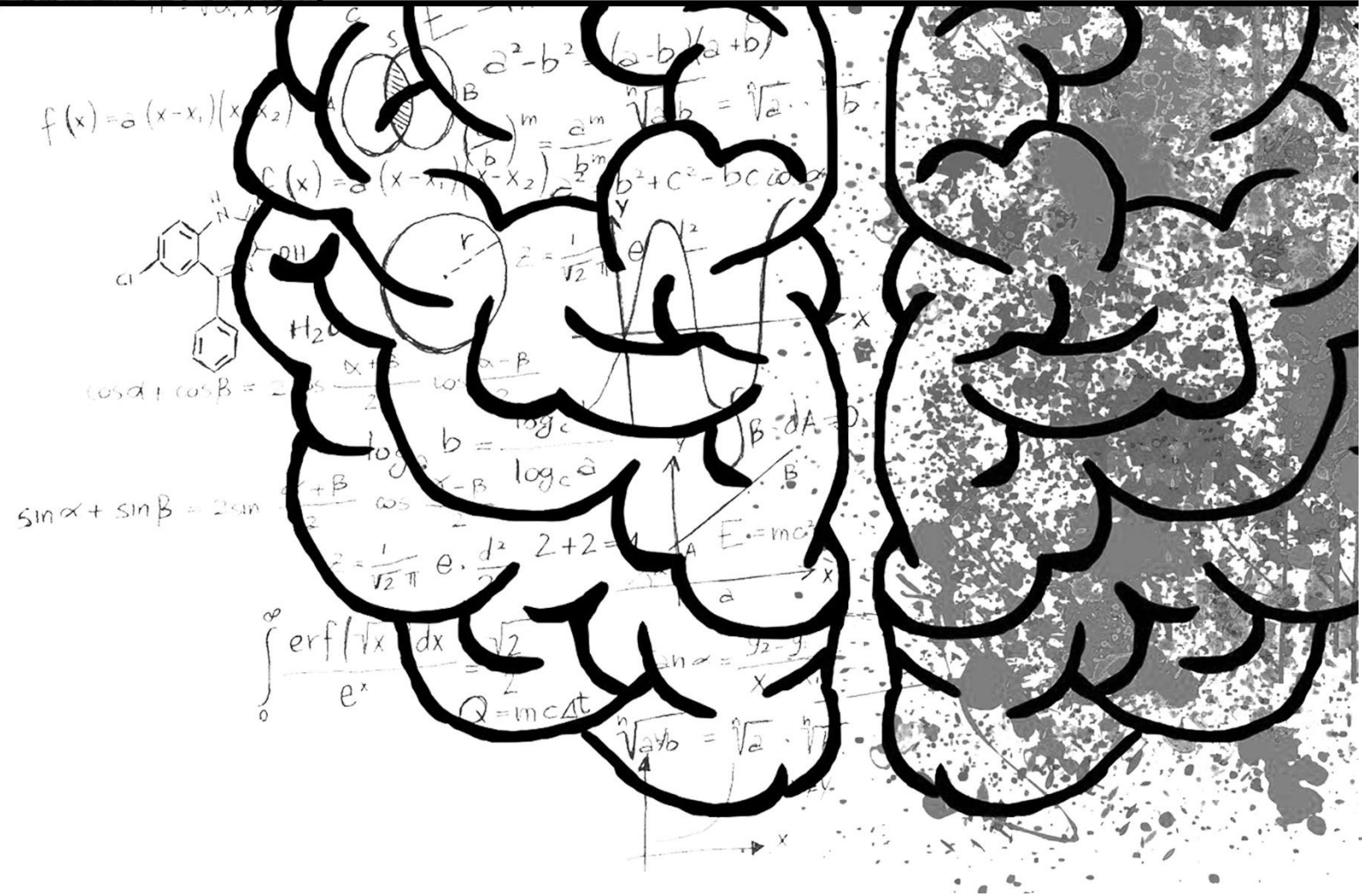
No.	Proposición	5	4	3	2	1
		Utilización sistemática.	Utilización parcial.	Utilización limitada por aspectos.	Utilización solo casos individuales.	Utilización esporádica.
1	El método del conocimiento diverso dinamiza el proceso didáctico					

2	Las situaciones didácticas problemáticas diversas son variantes de creación.					
3	El nivel máximo, medio y mínimo por elementos del conocimiento, facilitan los nexos conceptuales.					
4	Las relaciones interconceptuales viabilizan la combinación conceptual.					
5	La asunción entre información y conocimiento como relación no lineal afirma la diversidad.					
6	La inversión de la relación ubicando al escolar como emisor y no como receptor clásico consolida a este como sujeto.					
7	El escolar como generador de nuevas ideas incentiva la actividad grupal y la continuidad.					
8	La incorporación de la multicausalidad, multirreferencia y multidireccionalidad influyen en la visibilidad humanista del proceso.					
9	La estimulación de transrelacionalidades para concretar nuevos nexos en tránsito a lo ignoto.					
10	El conocimiento diverso refuerza la inclusión y la identidad.					
11	La incorporación de lo diverso revela la confluencia conceptual diversa					
12	Las situaciones didácticas problemáticas son portadoras de perspectivas de comparación didáctica diversa.					



CAPÍTULO IV

A MODO DE CONCLUSIONES: LA CONDICIÓN HUMANA DESDE LA PERSPECTIVA DEL CONOCIMIENTO DIVERSO





“Educar es depositar en cada hombre toda la obra humana que le ha antecedido: es hacer a cada hombre resumen del mundo viviente, hasta el día en que vive: es ponerlo a nivel de su tiempo para que flote sobre él, y no dejarlo debajo de su tiempo, con lo que no podría salir a flote: es preparar al hombre para la vida”

José Martí Pérez

La secuencia dialéctica de este texto ubica a este epígrafe en esta sección al considerarlo una consecuencia lógica de los precedentes, y junto a ellos conformar un cuerpo teórico coherente y dinámico, que puede ser estudiado desde uno de sus elementos integrantes sin seguir la lógica ascendente de las partes y epígrafes.

El apego teórico-práctico a los clásicos de la filosofía marxista-leninista, enriquecida por el pensamiento cubano martiano-fidelista, que considera las influencias del contexto latinoamericano-universal y el distanciamiento de los manuales de turno constituyen fundamentos teóricos para argumentar que esta alternativa no es percibida como una norma adicional a la actividad humana, sino, acorde a la lógica del conocimiento, para acoplarse, insertarse, combinarse con el proceso en cuestión, según la diversidad humana. Es un referente para organizar y concertar una dirección del conocimiento, para según la cultura de sus receptores, percibir la pertinencia de la misma y el rol en la sostenibilidad del proceso.

La metodología, con sustento en la dinámica implícita en el método de la combinación conceptual diversa y el procedimiento de diálogo problematizador prospectivo creativo hilvana los conocimientos en una organización metódica según el contexto histórico concreto, la conjugación de la cultura individual y social, mediadas por los supremos reclamos de una educación, en sentido amplio: escolarizada y no escolarizada, que ha de situar al ser humano por encima de su época, como cima cultural distintiva.

Esta variante, al ser producto y sustento de la intencionalidad de admisión del conocimiento diverso no debe seguir el sendero de manuales de actualidad, los cuales predeterminan una secuencia superpuesta a la lógica universal de la actividad humana (orientación, ejecución y control) y a la vez, trasladada al plano dependiente de los eslabones clásicos, también denominados funciones didácticas, del interior del proceso enseñanza-aprendizaje. Es conveniente considerar la interacción entre diversidad, multirreferencia, multicontextualidad y multidireccionalidades en un accionar promotor de inclusividades y reforzamiento identitario, mediados por las relaciones sociodidácticas del conocimiento diverso.

En este proceso resulta jerarquizada la condición humana y por consiguiente no son introducidas nuevas etapas, momentos o eslabones, el despliegue es ejecutado según la lógica propia de todo ser humano, en el tránsito orientador al ejecutor y al de valoración, de adquirir elementos cognitivos acompañados de la selección de métodos, luego la transferencia es a la actividad cognoscitiva como escenario universal.

La Metodología del conocimiento diverso en la actividad cognoscitiva al ubicar al ser humano como destinatario consciente incorpora la naturaleza multicultural no lineal que ocurre entre la transmisión y la apropiación de informaciones para devenir en conocimientos, los cuales configuran la cultura general, la profesional o la individual presentes en la identificación de una personalidad.

Las figuras paradigmáticas del pensamiento filosófico-pedagógico cubano, fueron y son defensoras del rol del ser humano en los procesos de actuación, según es sintetizado en las producciones teóricas seleccionadas, que llegan a la contemporaneidad. Este rol es transferido a las esencialidades de categorías y/o componentes, el cual en la práctica de la dirección de la actividad cognoscitiva resulta asumido como afirmación absoluta y ello introduce la asunción de lo contenido en los preceptos programáticos como invariables que inducen descontextualización y despersonalización. El énfasis deberá estar en la abstracción de ideas y conceptos por los sujetos y la dinámica de dirección entre dirigentes y dirigidos.

Las funciones asociadas a esas categorías y/o componentes no tienen lugar por mera repetición, es necesaria la intencionalidad humana, la cual hace eco del producto precedente, lo aplica y por el carácter inacabado del conocimiento, está en condiciones de percibir nuevas cualidades. En este caso, por encima de todas esas aseveraciones funcionales teóricas está la condición intencional de los seres humanos.

La metodología constituye una manera de organizar el conocimiento diverso sobre la base de la interacción de la lógica del conocimiento y la lógica de la didáctica de la diversidad de conocimientos mediadas por la cultura humana: individual y social. Todo ello posibilita la dirección dialéctica para establecer la conexión y concatenación entre las partes integrantes del conocimiento diverso.

El lapso transformador de la experiencia a resultado, sobre la base del rigor científico, requiere de la mediación de la cultura metodológica de los participantes, la cual puede abarcar, entre otras, la educación posgraduada formal y la informal para combinar los conocimientos núcleo del objeto social de la institución y los conocimientos complementarios para que actúen como movilizadores dialécticos de la norma.

La perspectiva de esta didáctica de la diversidad de conocimientos con referencia en la metodología, en su condición de alternativa científica privilegia la intencionalidad humana para percibir la totalidad incluyente de lo heterogéneo, portador de diferencias, analogías, aristas de exclusión o las que parecen desdibujar los límites, cuando en realidad introducen discriminaciones. El conocimiento diverso deviene en factor inclusivo, holístico, multicultural y representativo de la lógica didáctica de esta investigación. Es opción de negación dialéctica a la didáctica tradicional centrada en preceptos académicos normados.

La correspondencia entre ciencia y sociedad, transferida a la relación entre didáctica y sociedad imperante, deviene en una referencia para transitar de la Didáctica tradicional a la Didáctica de la diversidad de

conocimientos y atemperar está a los procesos socioeconómicos para privilegiar lo social-individual, en concordancia al desarrollo de la formación de los conceptos. Estos presuponen una base social precedente, de la que emergen ideas y conceptos de elaboración individual, los cuales devienen en nuevo eslabón para establecer redes sociocognitivas, en un proceso infinito e inexacto.

La asunción de cada ser humano como una totalidad, conlleva a considerar en el grupo humano la existencia de una síntesis holística de totalidades que deben ser incorporadas a la transmisión cultural, en una dinámica social conducentes de nuevas oportunidades, para con la utilización del conocimiento cultural difuso (individual y/o social) alcanzar nuevos eslabones de comprensión, tanto en el plano individual como en el social.

Esta alternativa científica traslada el centro referencial organizacional paradigmático del grado, a otro, que si bien abstracción humana, es objetivizado en el conocimiento diverso, lo cual no implica desconocer ni discriminar por el grado académico (o su equivalente en semestres, años), lo admite como escenario representativo de una forma en la diversidad con trascendencia e influencia modificadora de los conocimientos cotidianos. Lo anterior invierte la relación hasta ahora imperante focalizada en el grado escolar como universal y el grado clase multigrado como particular, para asumir lo universal en la unidad resultante de lo diverso en el grupo clase multigrado y lo específico en el grupo clase del grado escolar.

El ser humano desde la cuna, inicia la formación de cualidades ajustado a normas (familiares, comunitarias, institucionales, las del círculo de amigos, etc.) pero la ciencia no debe dar continuidad lineal a esa tradición, sino, establecer una de carácter dialéctico para negar la subordinación, la dependencia o la espera para accionar, y alcanzar en esa unidad complemento, autotransformación, e introducir ajustes descentralizadores y con ello perfilar la pertinencia de resultados científicos alternativos.

La relación norma-ciencia desde esta perspectiva dialéctica es clave, por encontrar en ella la posibilidad de negar las tradiciones y, por otra parte, la omisión normativa privaría la percepción de cómo el accionar humano puede interactuar desde los patrones por esta expuesta, y a la vez, la pasión por peldaños desconocidos. La prevalencia unilateral de la norma origina reproducción, mecanicismos de inmovilismo y la incapacidad para percibir soluciones extramuros. Si solo es la percepción de la ciencia la consecuencia es una teoría divorciada de la realidad y desconocedora de la norma, por ello es conveniente la unidad dialéctica resultante de la intencionalidad humana y el desarrollo acompañado de la negación de la negación.

En la Constitución de la República de Cuba, fruto genuino de la Revolución Cubana, al establecer el carácter laico del estado, es introducida como pauta a las ciencias, considerar esa exigencias, por lo que el conocimiento diverso, si bien se enfoca y desarrolla desde la lógica del conocimiento académico, en unidad con los conocimientos en desarrollo, digital y el cultural difuso, no debe desdeñar las contradicciones entre el saber con métodos científicos rigurosos y los patrones asociados a explicaciones con límites plurales que confluyen

en el proceso escolarizado. La solución no es la admisión o imposición de los preceptos constituyentes, el reto radica en la comprensión del proceso sobre la base de las relaciones internas, sin desconocer la forma que asumen.

La perspectiva del conocimiento diverso no debe ser reducida a la transmisión con centro en la información, deberá incluir la contextualización como necesidad dialéctica para la aprehensión, continuidad y concreción en el individuo para alcanzar un pensamiento propositivo creador. Las vías de desarrollo del conocimiento son plurales, multicontextuales y acompañadas de multirreferencias.

La organización profesional y experiencial sobre la base de métodos científicos, como ocurre en el accionar metodológico cubano, es una actividad de interrelación dialéctica y convocatoria a perfeccionar uno y otro. La intencionalidad humana desde el accionar profesional y vivencial debe incitar el reconocimiento de soluciones no portadoras de respuestas a todos los problemas, y por consiguiente la aparición de soluciones parciales; o de arribar a la conclusión de la existencia de otras controversiales, ubicadas en el límite externo de los objetos de estudio o el reconocimiento de nuevos límites en lo ignoto; en ese entramado resaltan vías de consensos continuos y negación del pensamiento obsoleto. Es una concreción de ciencia en el quehacer cotidiano y de persistencia de influencias mutuas.

Las relaciones sociodidácticas en el conocimiento diverso son resultantes intencionadas de la interacción de conocimientos por los actores del proceso que posibilitan la comprensión y aprehensión, y con ello, la conversión de la información en conocimiento como resultantes de la intencionalidad humana por la materialización de la combinación conceptual diversa y expresión armónica entre los polos interactuantes en la manifestación de las contradicciones, como mediadoras de la transformación de la información en conocimientos.

Ellas no están restringidas al proceso de formación del conocimiento que transcurre en las instituciones educacionales, lo cual sería limitar el contenido de esta categoría. Las mismas se manifiestan en toda la actividad cognoscitiva y su percepción está en correspondencia con la posición filosófica de los participantes, por otra parte, resulta objetivizada cuando el transmisor de la información asume como intencionalidad la traducción de la información en conocimiento aparejado a la selección metódica.

Las relaciones sociodidácticas diversas son síntesis resultantes del entramado de nexos, concatenaciones, coordinaciones, armonías, conexiones, discrepancias, analogías, concurrencias en la actividad cognoscitiva y reafirman la naturaleza humana de estas. Son cualidades diferenciadoras del grupo humano y las individualidades interactuantes, así como de la variabilidad de contextos y de influencias.

El conocimiento en los intervalos y límites de la norma si bien garantiza los objetivos cognitivos de la sociedad imperante, no incluye la heterogeneidad explícita en el conocimiento diverso, por lo que debe propugnarse una didáctica incluyente de la variedad existente en la sociedad y mediante la intencionalidad humana promover la interacción dialéctica y posturas transdisciplinares holísticas diversas.

Los procesos de generalización, como cualidad humana, en los resultados científicos no deben reducirse a la orden de admisión reflejados en los ámbitos normativos, es imperativo la variación de la tradición cultural que persiste en la mente de los seres humanos, para lo cual es necesario un accionar sistematizador de consensos continuos donde quede revelado el impacto proveniente de la interpretación humana, en nexos con situaciones concretas y la novedad de la investigación. La prevalencia de la práctica induce a un proceso generalizador pragmático de pseudo variación, al no alcanzar una aprobación consensuada incluyente del compromiso de los actores.

La metodología del conocimiento diverso al prever la diferenciación de aplicaciones introduce contextualización seriada como antídoto a la repetición mecánica, al subordinarlas a la intencionalidad humana, la cual determina ritmos, adecuaciones e intensidades contextualizadoras, en oposición a metodologías de relación dependiente de paradigmas organizacionales de percepción rígida.

La lógica de la didáctica de la diversidad del conocimiento constituye una síntesis integradora de posibilidades precedentes de manifestación aislada o limitadas por el proceso analítico. Esta intenciona la búsqueda dialéctica entre la objetividad inexacta de las definiciones y la gradación propia de los seres humanos, mediadas por los contextos y la adaptabilidad en un contexto histórico-social concreto.

Esta perspectiva didáctico-metodológica al jerarquizar la intencionalidad humana posibilita que la Didáctica, de ciencia dependiente, sea transformada en ciencia recurrente del accionar cognitivo en cualquiera de los procesos donde el ser humano revela su rol social, para transformar la información en conocimiento. La misma constituye una redefinición de su lugar en las ciencias de la educación al ampliar las posibilidades de autonomía e inducir el tránsito a nexos de coexistencia y de influencia universal.

La diversidad de conocimientos posee en el recorrido precedente fundamentaciones clave. Al ubicar al ser humano como sujeto determinante reafirma la naturaleza dialéctica, inclusiva, interdisciplinar, transdisciplinar diversa, holística, multicultural de esta alternativa, y estimula visibilizar desde el paradigma organizacional del grado las características variables de los grupos humanos. Resulta esta alternativa didáctica una negación dialéctica de la didáctica normativa.

La combinación de ideas reclamadas por el cubano Félix Varela Morales, en continuidad al planteamiento alternativo de José Agustín Caballero con la filosofía electiva, desde los momentos fundacionales, tiene eco en

José Martí Pérez al definir que educar al hombre era ubicarlo por encima de la época. El autor de El Capital, Carlos Marx coincide en ideas con ellos, al declarar la combinación como método, entre el trabajo productivo, la enseñanza y la gimnasia. Esos reclamos y declaraciones alcanzan concreción en la contemporaneidad, en los credos filosóficos de Paulo Freire, Ernesto Guevara, Fidel Castro Ruz.

Esta sección del libro, elaborada con énfasis en la condición humana no debe dejar el mensaje de consideraciones cerradas, es meritorio ubicar problemas abiertos, y en ellos la reafirmación de que el conocimiento diverso es un símbolo cultural de objetivación histórico-social concreto y reflejo de la inexactitud e infinidad de todo conocimiento.

La mención a los problemas abiertos explicita la existencia de aspectos problemáticos de posible inducción a la búsqueda de argumentaciones y neo-relaciones, al no encontrar respuestas en los límites cognoscitivos existentes. Constituyen estos, una confirmación de que no todas las mixturas conceptuales en el campo didáctico de la diversidad de conocimientos poseen explicaciones inmediatas y es necesario transitar de lo desconocido a lo conocido.

Una selección es pretexto ejemplificador, pero sería un error conceptual pretender apreciarla como una lista finta, es conveniente completarla con elaboraciones propias, y desde ellas motivar nuevos eslabones sociodidácticos del conocimiento.

En la construcción sistematizadora de la didáctica de la diversidad un nodo conceptual jerárquico está en el acercamiento a los grupos humanos en la actividad cognoscitiva, por lo que las denominaciones al uso, reflejo del pensamiento filosófico educacional, concentran la atención desde esta opción, al estar signadas por la tradicionalidad recurrente del espacio físico: salón de clases, aula (área de la institución), en lugar de grupo clase multigrado o grupo multigrado de la actividad cognoscitiva. Ello es opción para sistematizar una epistemología didáctico-metodológica respecto a este constructo conceptual.

La tradición didáctica induce la especialización, la cual es remarcada con la selectividad cultural precedente en nexo lineal con el paradigma organizacional del grado y los preceptos académicos normativos por lo que la admisión del conocimiento diverso debe ser percibida como una necesidad dialéctica de alcance transdisciplinar, holística diversa de acercamiento a la subjetividad para desencadenar acciones de objetivación acorde a procesos y contextos determinados, donde los antecedentes psicopedagógicos instaurados deben ser replanteados y/o renovados en referencia al núcleo del conocimiento diverso.

Otro aspecto no menos trascendente está vinculado al tránsito de proceso enseñanza-aprendizaje escolarizado a proceso enseñanza-aprendizaje ampliado con la incorporación de la diversidad de

conocimientos, cualidad inherente a la condición humana, de composición multitemática e implicaciones multifactoriales movilizadoras de los rasgos y pautas de la didáctica tradicional.

En la actualidad la teoría del conocimiento recibe el influjo de la modernidad con énfasis en las transformaciones tecnológicas y comunicacionales, y la aparición de insumos digitales revoluciona el contenido de la información, proceso distintivo de la transmisión cultural que acontece en cualquiera de los procesos de la actividad cognoscitiva por lo cual los conceptos: conocimiento cultural difuso y conocimiento digital, no constituyen simples denominaciones, están vinculados a la no linealidad que distingue en nexo entre la interconceptualidad y las tradicionales linealidades al conocimiento diverso. Estos rasgos que inducen dinámica del pensar y derivaciones a cauces hasta ahora ignotos pueden ser recursos de sistematizaciones.

La afirmación portadora de la asignación de constructo conceptual esencial de esta alternativa a: las definiciones operacional y teórica del conocimiento diverso, el conjunto proposicional prospectivo y la inversión de las relaciones didáctico-metodológicas clásicas; es símbolo cultural en las ciencias de lo acontecido en la evolución del pensamiento intelectual respecto a la necesidad de una filosofía y un proceso de educación en sentido amplio, donde las mayorías sean sujeto del proceso, y abandonen el eslabón bancario criticado por Paulo Freire.

Esta perspectiva, a la vez que propuesta alternativa, es convocatoria a la selección didáctico-metodológica, de génesis en la filosofía electiva cubana, correspondiente al ideario filosófico-educacional fundacional, de masificación universal, que trasciende a la contemporaneidad al materializar el reclamo de Félix Varela de combinar ideas y la síntesis de José Martí, de percibir al ser humano resumen viviente de la época que le tocó vivir y en capacidad de crear y satisfacer alientos imaginativos que todos los días exigen apetitos nuevos.

Referencias bibliográficas

- Addine, F., Recarey, S., Fuxá, M., Fernández, S. (2020). didáctica: teoría y práctica. Editorial Pueblo y Educación. ISBN 959133852X, 9789591338525 Didáctica: teoría y práctica de Fátima Addine, Silvia Recarey, Micaela Fuxá, Sonia Fernández - Libros en Google Play
- Antúnez Oliva, Y., y González Labrada, G.C., (2014). Estrategia didáctica para la enseñanza- aprendizaje de la geometría en los grupos clases multigrado. *Disdasc@lia: Didáctica y Educación*, Vol. 5, Nº. 1 (Enero-Marzo), 2014, págs. 155-166.
- Bernal Jhon D. (2007). La ciencia en la historia. Tomo I. Editorial Científico-Técnica.
- Carreras Varona, E. M. (2017). Cuba una cultura de liberación. Pasión por Cuba. Tomo 4. Editorial Pueblo y Educación.
- Carreras Varona, E. M. y García Carranza, A. (2019). Bibliografía. Armando Hart Dávalos. Tomo I. Volumen I. 1930-1976. Editorial Pueblo y Educación.
- Colectivo de autores. (2012). La condición humana en el pensamiento cubano del siglo XX. Segundo tercio del siglo. Editorial Ciencias Sociales.
- Comenio, J. A. (1983). Didáctica Magna. Editorial Pueblo y Educación.
- Colectivo de autores (2013, 2014, 2015). La escuela primaria rural multigrado: un acercamiento didáctico-metodológico. Ministerio de Educación de Cuba-UNICEF.
- Constitución de la República de Cuba. (2019). Editora Política.
- Chávez Rodríguez, J.A. (2002). Bosquejo histórico de las ideas educativas en Cuba. Editorial Pueblo y Educación.
- Chávez Rodríguez, J.A. (1992). Del ideario pedagógico de José de la Luz y Caballero (1800-1862). Editorial Pueblo y Educación.
- Díaz-Canel Bermúdez, M.M. (2022). Discurso de Clausura II Consejo Nacional de la Uneac. Palacio de Convenciones, 8 de julio de 2022. Periódico Granma. P.4 y 5.
- Freire, P (1970). Pedagogía del oprimido. Freire, Paulo, Pedagogía del Oprimido (studylib.es)

- Gamboa-Araya, R., Hidalgo Mora, R., Castillo-Sánchez, M. (2022). La implementación de los programas de estudio de Matemática en primaria desde la visión de la persona docente. *Uniciencia*, ISSN-e 2215-3470, Vol. 36, Nº. 1, 2022 (Ejemplar dedicado a: Uniciencia. January-December, 2022).
- Ginoris Quesada, O. (Comp.).(2009). *Fundamentos didácticos de la educación Superior Cubana*. Selección de lecturas. Editorial Félix Varela.
- González Labrada, G.C. (2022^a). Canal You Tube: Conocimiento diverso (Con Div). <https://www.youtube.com/channel/UCJ91xfqsGIY-Ra2yuOQcedg>
- González Labrada, G.C. (6 de julio de 2021^a). Conferencia Conceptualización del conocimiento diverso. VII Congreso CESPE. Recuperado de https://youtu.be/NowfcZE_OBc
- González Labrada, G.C. y Almarales Jaca, T. (2019). La combinación de conocimientos: opción didáctica de relaciones interconceptuales, diversas y holísticas. *Académica Universitaria-Opuntia Brava*
- González Labrada, G.C., Almarales, T. y Antúnez, Y. (2018). La lógica didáctico-metodológica de la combinación de conocimientos en procesos cognitivos diversos. *Académica Universitaria y Red Iberoamericana de Pedagogía*.
- González Labrada, G.C. (2020). El conocimiento diverso: un proceso didáctico en la sostenibilidad económico-social cubana. IX Congreso Internacional de educación y pedagogía: Lengua, cultura y educación en la diversidad por una educación desarrolladora (séptima parte) / Juan Silvio Cabrera Albert (comp), pp. 488-498.
- Guerra López, D., Concepción Llano, M., García González, I., Hernández Denis, A., González Plasencia, Y. (2007). *Fidel Castro y la historia como ciencia*. (Selección temática 1959-2003). Centro de Estudios Martianos.
- González Labrada, GC. (2007). *Modelo pedagógico para la dirección del proceso en la escuela multigrado*. Tesis presentada en opción al grado científico de doctor en ciencias pedagógicas. Tutora Yolanda Proenza Garrido. (Prof. Tit. Dr,C).
- González Labrada, G.C., Noguera Matos, J.L., Rodríguez Sosa, S., Rodríguez Rodríguez. A. (2021). Didáctica Combinativa: opción para la diversidad en la actividad cognoscitiva. En Torres Fernández, C., Domínguez Martín, R., Pérez Martínez, V.M., & Tallón Rosales, S. (Eds.).9.....113 Experiencias docentes e investigadoras innovadoras en contextos universitarios iberoamericanos (pp. (pp. 113-122). Editorial DyKynson. <https://www.dykinson.com/libros/experiencias>

- González Labrada, GC., Tenorio Troncoso, M.Y., Díaz Conde, J.E. (2022). Epistemología didáctica de los grupos clases multigrado. https://europub.co.cuuk*articles/708894
- González Labrada, G.C. y Pérez Hidalgo, A. (2012-2013). Variantes de trabajo en el sector rural, concepción del trabajo en el multigrado. XII Seminario Nacional para educadores. Editorial Pueblo y Educación.
- González Labrada, Guillermo Calixto; Marrero, H; y Rodríguez, J. (2012). La escuela Primaria Rural multigrado desde el proceso pedagógico del grupo clase multigrado. En La Escuela Primaria Rural Multigrado: un acercamiento didáctico-metodológico. Tomo I. Colección Mined-Unicef
- González Labrada, G.C. y Pérez Hidalgo, A. (2012-2013). Variantes de trabajo en el sector rural. Concepción del trabajo en el multigrado. XII Seminario Nacional para Educadores. Ministerio de Educación. Curso escolar 2012-2013. ISBN 9789591325549
- Guevara, E. (1988). El socialismo y el hombre en Cuba. Editora Política.
- Juárez Bolaños, D., Eugenia Olmos, A., Ríos-Osorio, E. (Ed.) (2020). Educación en territorio rurales en Iberoamérica. Rionegro: Fondo Editorial Universidad Católica de Oriente, 2020. ISBN: 978-958-5518-55-1 (digital)
- Klingberg, L. (1972). Introducción a la Didáctica General. Editorial Pueblo y Educación.
- Lage Dávila, C. (2018). La Osadía de la Ciencia. Sello Editorial Academia.
- Matmutov, M.I. La enseñanza problémica. Editorial Pueblo y Educación.
- Martí, José. (2006). La Edad de Oro. Editorial Pueblo y Educación.
- Martí, José. (1975). Obras completas, Tomo 8. La Habana, Cuba: Editorial de Ciencias Sociales.
- Marx, C. (1983). El Capital. Crítica de la economía Política. Tomo I. Editorial Pueblo y Educación.
- Martínez Domínguez, M y Peña Infante, D.C, (2019). Particularidades del proceso de enseñanza-aprendizaje en el grupo multigrado. EduSol, ISSN-e 1729-8091, Vol. 19, N°. 67, 2019 (Ejemplar dedicado a: april-june), págs. 80-93).
- PCC (2017). Documentos del VII Congreso del Partido aprobados por III Pleno del CC PCC, 18 de mayo de 2017 y respaldados por Asamblea nacional del Poder Popular junio de 2017. Empresa de Periódicos UEB Gráfica de Holguín.

- Paz-Perea, M. E. (2020). Estudio documental sobre Innovación educativa. Nuevos retos y perspectivas. Polo del Conocimiento: Revista científico - profesional, ISSN-e 2550-682X, Vol. 5, N°. 12, 2020 (Ejemplar dedicado a: Diciembre 2020), págs. 465-487
- Perfil histórico de las letras cubanas desde los orígenes hasta 1988. (1983). Instituto de Literatura y lingüística de la academia de Ciencias de Cuba. Editorial Letras Cubanas.
- Pérez Hidalgo, A. y González Labrada, G.C. (2013-2014). La clase en el multigrado. XIII Seminario Nacional para educadores. Editorial Pueblo y Educación.
- Pupo Pupo, R. (2021). Hermenéutica ecosófica y los enfoques divergentes del pensamiento científico. <https://youtube/ralqFzPowlo>
- Roca Romeo, C.C y Castellanos Martínez, M., (2021); Metodología para la integración de los contenidos de la clase en el grupo multigrado. Educación y Pedagogía. CIPEP-2021.: Parte 4 / Julio César Arboleda Aparicio (ed. lit.), 2021, ISBN 978-1-951198-81-7, págs. 245-258.
- Sánchez Leyva, J. L., Sánchez Zeferino, D. E., Zapata Lara, H. C. (2021). La gestión de la diversidad en las organizaciones como factor de innovación: una aproximación teórica. Revista Colombiana de Contabilidad, ISSN-e 2619-6263, ISSN 2339-3645, Vol. 9, N°. 18, 2021, págs. 93-110.
- Torres-Cuevas, Eduardo (2008). Sitio web <http://www.granma.cubaweb.cu/2008702725/nacional/artic06.html>.
- Torres-CuevasValle Lima, Alberto (2012). La investigación pedagógica. Otra mirada. Editorial Pueblo y Educación.
- Vigotski, L. S. (1982). Pensamiento y lenguaje. Editorial Pueblo y Educación.
- Vigotski, L.S. (1989), Obras Completas. Tomo V. Fundamentos de defectología. Editorial Pueblo y Educación.

EPÍLOGO



Marta Beatriz Mucarzel. Esp. (Argentina) ²

<https://orcid.org/0000-0001-8908-7314>

El epílogo de este libro, de autoría del Dr. Guillermo Calixto González Labrada, es metafóricamente un inicio, un prólogo.

No podemos darlo por concluido, porque ahora comienza para cada uno de nosotros, para nuestra comunidad cambiante, una nueva forma de poner énfasis en la condición humana, porque reafirma en el conocimiento diverso una puerta abierta a la actividad cognoscitiva como símbolo cultural para relacionar lo histórico-cultural y humano, proponiendo una didáctica de la diversidad.

Este epílogo es un espacio abierto en el que el autor destaca en el Capítulo 1, un aspecto central nodal, identitario y singular de una filosofía, pedagogía y didáctica del pensamiento cubano, pensamiento latinoamericano.

El conocimiento diverso se mueve en un **entramado universalizado**, pues da apertura a la unión de países participantes y al reflejo de la siguiente relación: Universal – trascendente e inmanente

Cuando combina conocimientos, relaciones conceptuales tales como la diversidad, el método de la unidad, de lo lógico y la historia (ya que hace historia de los contenidos del tema), y al mismo tiempo sigue una lógica específica de pensamiento, añade el objeto de su desenvolvimiento, la interpretación y las comprensiones junto al método o proceso lógico. Este entramado descansa en el condicionante histórico social y humano.

La educación rural, que propone y analiza el autor, y cuando me refiero a educación rural léase: **educación**; no la asocio a un cambio paradigmático visto desde la pedagogía y la didáctica, pues esa mirada la simplificaría, ya que todos los días aparece una nueva propuesta en esa línea, como en todas las pedagogías emergentes. Va más allá... Es un intercambio provechoso de la **epistemía**, que transcurre en Cuba y en Latinoamérica.

El cambio paradigmático que refleja este texto, en los conceptos que mencionaré a continuación, sí que resulta paradigmático: conexión - interconexión e inclusión - fuente de la metodología del conocimiento diverso

² Investigadora en actividades del Departamento de Educación Especial: adolescentes y adultos, una nueva educación. Investigadora de CESPE, evaluadora en el Sello Editorial Nova Educare. Especialista en Educación Docente en la Universidad Nacional de Misiones. Cursos de Posgrados en el Departamento de Educación Especial de Humanidades y Ciencias Sociales. mbmucarzel@gmail.com.

en la actividad científica. Surgen de allí ideas, propuestas y actividades sustantivas en el marco pedagógico, didáctico y humano.

¿Por qué de lo humano? Porque analizo, en el texto del Dr. González Labrada, un hilo conductor, la **sensibilidad**. Esta debe ser el punto de partida.

Si hay una educación desde esa sensibilidad, es expresada en los aportes científicos y poéticos, de autores que lo expresan en un todo, en otro todo y en un nuevo todo al acercarse a los docentes. Todo lo demás cae por su peso, por gravedad.

José Martí, mencionado en este libro por su autor, su pensamiento y su sentido, me permiten evocar el prólogo del "Poema del Niágara", que de alguna manera relacioné con la **originalidad** de *Simón Rodríguez*:

"¡Pasajero, detente!

¡Éste que traigo de la mano no es zurcidor de rimas, ni repetidor de viejos maestros, -lo son porque a nadie repitieron, -!"

Con la esperanza de que la obra del Dr. Gonzalez Labrada, les abra cauces insospechados de luces para la formación humana, para preparar al ser humano para el trabajo creador y la vida con sentido.

Por eso, este es un epílogo-prólogo, expresión de la espiral de la vida.



PRODUCCIÓN ACADÉMICA

OPORTUNA, PERTINENTE Y DE CALIDAD!

Sistema de Publicaciones liderado por el Sello Editorial NOVA EDUCARE genera una producción académica basada en altos estándares de calidad, sustentado en derecho de autor Creative Commons 4.0, revisión por Pares a Ciegas y aplicación de software antiplagio. Sus volúmenes se amparan en la Ciencia Abierta, criterios éticos del COPE y el Acceso Abierto.

Publication System led by the NOVA EDUCARE Editorial Seal generates academic production based on high quality standards, supported by Creative Commons 4.0 copyright, Blind Peer Review and anti-plagiarism software application. Its volumes are supported by Open Science, COPE ethical criteria and Open Access.

Sistema de Publicação liderado pelo Selo Editorial NOVA EDUCARE gera produção acadêmica baseada em altos padrões de qualidade, apoiada por direitos autorais Creative Commons 4.0, Blind Peer Review e software anti-plágio. Seus volumes são apoiados por Open Science, critérios éticos COPE e Open Access.

Le système de publication dirigé par le sceau éditorial NOVA EDUCARE génère une production académique basée sur des normes de qualité élevées, soutenue par le droit d'auteur Creative Commons 4.0, Blind Peer Review et une application logicielle anti-plagiat. Ses volumes sont soutenus par l'Open Science, les critères éthiques COPE et l'Open Access.

Publicado en:



Indexado en:



SELLO EDITORIAL

nova
educare

Centro Latinoamericano de Estudios en Epistemología Pedagógica (CESPE)
<https://cespecorporativa.org>

novaeducare@cespecorporativa.org
novaeducare.cespecorporativa@gmail.com

(+53) 5467 3749 (Cuba)
(+57) 300 4425 676 (Colombia)
(+593) 98 4333259 (Ecuador)