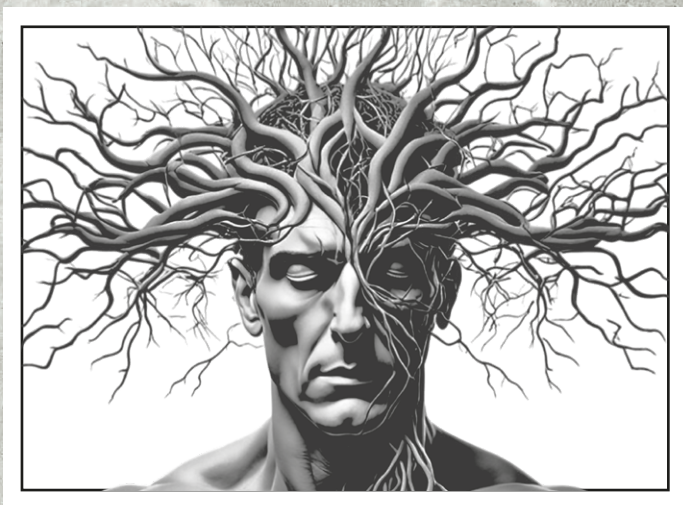


circum

Revista de Investigación Científica Humanística
de la Universidad Antropológica de Guadalajara
Año 11 / Vol. 21 / 2025

- ◌ Funciones Ejecutivas y Motivación
en equipos de Alto Rendimiento
Erick Samuel Santillán Mirsaydi
- ◌ Impacto de la afectividad en el desarrollo
a largo plazo en Niños con Autismo:
Evidencia y Orientación Práctica
Aurora Nayeli Magallanes Calleros



- ◌ Humanismo e inclusión
en la educación permanente:
Fundamentos filosóficos, teóricos y transmodernidad
Raúl Villaseñor Talavera
- ◌ ¿Qué es y qué no es el progreso científico?
Héctor Sevilla Godínez



Raúl Villaseñor Talavera

Doctor en desarrollo humano con formación en ciencias, administración y políticas públicas, psicología y pedagogía. Sus campos de especialidad corresponden a esos ámbitos formativos con énfasis en las psicologías clínica y organizacional, reingeniería de procesos, administración institucional, regulación y políticas públicas en salud, investigación y educación.

El campo laboral en que se ha desempeñado incluye procesos de producción primaria, investigación universitaria, y

como funcionario público en el gobierno federal en investigación tecnológica y cargos técnico-regulatorios. Es profesional independiente en psicología sistémica, pedagogía crítica, desarrollo humano y cultura organizacional. Cuenta con varias decenas de publicaciones sobre investigación en ciencia pesquera, desarrollo sostenible y ciencias sociales.

Correo de contacto:
rvillasenort@gmail.com

Humanismo e inclusión en la educación permanente: Fundamentos filosóficos, teóricos y transmodernidad

Raúl Villaseñor Talavera

Resumen

Este trabajo presenta la revisión de los principales fundamentos filosóficos y teóricos que sustentan el humanismo y la inclusión en la educación permanente, con el objetivo de contribuir al desarrollo de este modelo educativo. El análisis reflexivo-deductivo de los principios teóricos y filosóficos que dan existencia a sus bases conceptuales por coherencia, generalidades y justificaciones en relación con las pedagogías implícitas: crítica y humanista, y los efectos epistemológicos en diálogo con las sugerencias derivadas de la experiencia educativa operacional para la proyección de sus características al presente transmoderno, en que se desarrollan nuevas tecnologías desafiando los procesos del aprendizaje a lo largo de la vida y demandando una mayor intervención metodológica.

Palabras clave: Pedagogía, Enfoque humanista, Filosofía, Transmodernidad.

Abstract

This paper presents a review of the main philosophical and theoretical foundations that support humanism and inclusion in lifelong education, with the aim of contributing to the development of this educational model. Reflective-deductive analysis of the theoretical and philosophical principles that give life to its conceptual foundations through coherence, generalities and justifications in relation to its implicit pedagogies: critical and humanistic, and the epistemological effects in dialogue with the suggestions derived from the operational educational experience for the projection of its characteristics to the transmodern present, in which new technologies are developed challenging the processes of lifelong learning and demanding greater methodological intervention.

Key words: Pedagogy, Humanistic approach, Philosophy, Transmodernity.

1. Introducción

La premisa de la educación permanente sobre la “intervención de todos en el aprendizaje de todos a lo largo de la vida” es consecuente con la filosofía humanista que incorpora la intencionalidad de beneficios colectivos y cualidades como la autonomía, la libertad de pensamiento, la reflexión crítica y el autodesarrollo, además de la integración de la inclusión social.

En este modelo educativo recientemente revalorado debido al interés por el aprendizaje en procesos colectivos, sostenibles y participativos, integrados a procesos productivos, se fomentan las capacidades, convirtiéndolo en campo idóneo para el desarrollo humano. Tiene antecedentes en los círculos de estudio de obreros y en talleres agrícolas y comunitarios en Europa durante la primera década del siglo xx, aunque las referencias formales corresponden a Lengrand (1966; 1973)¹ y Janne (1970) retomadas por Faure *et al.* (1973) en el marco del concepto de “Aprender a Ser” como consecuencia de los esfuerzos de la UNESCO. Recientemente se reconsidera (Ochoa Gutiérrez y Balderas Gutiérrez, 2021; Tünnermann, 2010) co-

nectado el paradigma de que el ser humano se educa durante toda su vida (Freire, 1971a; 1971b) con procesos del desarrollo en donde los docentes y discentes aportan conocimientos y experiencia para resolver problemas comunes, teniendo a la educación como impulsora de la creación colectiva y cohesionante social.

Las premisas de este modelo competen a la cobertura de necesidades cognitivas y espirituales bajo un propósito trascendente más allá de los campos técnico y económico, porque se fundamenta en la plenitud del ser, un ser que se relaciona, que crece en colectivo y con efectos en la sociedad, implicando aprendizajes por interacción en la praxis con algunos elementos de la educación formal y sobretodo de la educación no formal en donde aprender se gestiona bajo fundamentos teóricos y filosóficos desde las

peda-
gogías
crítica y
humana-
nista,

¹ El origen del concepto ocurre en el marco de la educación de adultos con una orientación mucho más amplia señalada en *Contribution au développement d'une nouvelle politique d'éducation* (inédito de El Consejo de Europa) como documento de trabajo del proyecto *Éducation Permanente* (1967-1979) dirigido por Bertrand Schwartz, que coincide con ideas análogas en otras perspectivas y contextos pedagógicos en hispanoamérica.



fortalecedoras de la inclusión. La cualidad de inclusión, referida por Booth y Ainscow (2002), Echeita y Ainscow (2019) y Parodi y Pascual (2021), entre otros, se perfila transversalmente en el desarrollo profesional, colectivo, cultural e incluso espiritual del grupo formativo contextualizado por la sostenibilidad en su más amplio concepto, contribuyendo a reorientar el horizonte educativo.

Algunos cambios han sido identificados previamente (UNESCO, 2015, 2020) y otros implican al desarrollo humano integral en un mundo con inestabilidad dinámica, en el fin de una era, con predominancias hegemónicas que oscilan entre lo tripolar y multipolar, controlado por poderes político-económico fácticos, con irrupción de nuevas tecnologías y de la inteligencia artificial (IA) que modifican las interacciones humanas. Consecuentemente, la educación sigue enfrentando dificultades para progresar, precisamente porque educar es en esencia un acto de experiencia y responsabilidad compartida que conduce a la libertad. Esa característica hace poderoso al proceso educativo permanente, implicando una ética colectiva y multifactorial que pone a prueba su propia filosofía, objetivos, valores y relaciones.

Este trabajo se enfoca en una de esas vertientes, presentando los fundamentos filosóficos y teóricos del humanismo y la inclusión como elementos de las pedagogías intervinientes. Asumir el compromiso de integrar tales elementos significa concatenar el análisis reflexivo-deductivo de sus principios y aportes al modelo de la educación permanente, que se entre-

mezclan teóricamente entre sí y con la experiencia educativa operacional, dando sentido a una contribución para su desarrollo, motivando a quienes se interesan por procesos formativos innovadores con retornos sociales positivos y perdurables.

2. Fundamentos filosóficos² de la educación permanente desde la ontología social

La educación permanente trasciende los esquemas institucionales, así como la visión de la enseñanza desde la organización Estado/Gobierno y las políticas y administraciones que parecen imposibilitar la experiencia formativa integral del ser humano por la socialización que debilita el Yo, limitando la formación autónoma³ de la que hablan Adorno (1999) y Giordano y Santos Nazareth (2021). Este modelo promueve la integralidad humana, incorporando el despertar de la conciencia social, ya sea en el sentido de un proceso emancipatorio o trabajando para la transformación, por eso se trata de un enfoque formativo poco considerado en los sistemas tradicionales. Comparte con el humanismo diversas premisas como la intencionalidad

² El “fundamento filosófico” es considerado aquí como cualquier principio que sustenta el pensamiento reflexivo alrededor del concepto, sistema o práctica, mediante los cuales se da existencia a su creación conceptual, coherencia, justificación, generalidades y efectos epistemológicos.

³ En *Educação e Emancipação* Adorno discurre sobre los procesos que pueden hacer al individuo autoritario y objeto de reproducción de la realidad: el volverse objeto se materializa cuando la existencia del individuo se restringe a la reproducción de la realidad existente a través de una educación orientada a la heteronomía y no a la autonomía.



creativa, justificatoria y formativa que va de lo individual al beneficio colectivo, motivado por valores comunes. Su ontología conduce a un posicionamiento sobre el ser del que habla Heidegger (1927/2022) aunque en un contexto de colectividad. La cualidad ontológica remite a distinguir al ser y su conocimiento individual que no se desvincula de las relaciones comunitarias, sino que las determina y está construido conforme a ellas y por ellas.

La construcción de vías para el cambio educacional conlleva involucramiento de los paradigmas crítico (por la necesidad sociocrítica implicada), complejo (por la necesidad de contextualizar, reconociendo lo singular, concreto y global), sistémico (para atender los entramados socioculturales, de pensamiento y económicos con sus sinergias) para la gestación de beneficios desde la base social en enfoque “de abajo hacia arriba” con asistencia de expertos, con

fundamentos teóricos, propuestas dinámicas, adaptativas y transdisciplinares, que trasciendan la simplificación y disyunción, para gestar transformaciones metodológicas en la planeación, diseño curricular, didáctica y de praxis educativa.

Puede considerársele movimiento semiótico en cuanto a la creación de significados en uno con respecto de “el otro” o los otros, sus pensamientos, actos y saberes en el entorno pedagógico (Palermo, 2014), aplicable en el proceso formativo comunitario basado en la tesis paradigmática “del poder-saber al poder-hacer” con la finalidad de gestar cambios en la realidad intersubjetiva en un trabajo de cambio desde la consciencia, de tal forma que la propuesta se modifica en la praxis de la educación permanente activa y participativa como un proceso “del poder-comprender al poder-saber, para poder-hacer”.

La consciencia sobre la ‘otredad’ no se limita a esencializar las independencias y complementariedades humanas, sino que se comprenden a través de una dialéctica involucrando conexiones múltiples con sujetos y ambientes en contextos específicos, generando identidad, significaciones y contenidos del conocimiento. Tales componentes son moldeados por las percepciones interactivas y por las relaciones contextuales, formando parte de un tejido inscrito en el ecosistema en que se desarrollan procesos naturales y de producción, en donde ambos forman parte de la otredad como sustrato y soporte vital interactuante de relaciones, contexto, información y conocimiento de la realidad. Sus componentes pueden revalorizarse en la pragmática



Martin Heidegger



epistemológica de la educación inclusiva⁴, por una parte, planteando integrar elementos de la realidad concebida, mediante formación igualitaria, participación colectiva sin discriminación, en esquemas idealmente democráticos, promotora del desarrollo integral, adversa a la selección individualizante y asociarlos al conocimiento colectivo en la praxis laboral.

Desde la ontología social se encuentra un esquema de relaciones y modalidades de subjetivación que afectan al funcionamiento de las relaciones de tiempo, espacio y pensamientos entre los individuos,

entre un individuo con los otros, de tal forma que los sujetos son seres con fuerza participativa e intereses co-creadores de conceptos sobre su realidad, con afectividades, influencias familiares, sociales e históricas enmarcadas en la convivencia comunitaria, cuya consolidación es temporal (Braidotti y Balzano, 2020).

La educación permanente otorga respuestas a las demandas implícitas en esa complejidad. Se inscribe en el orden de lo cotidiano, en la integración de representaciones sociales, marco de convivencia, aprendizajes, interacciones y de valorización de dificultades, problemas y soluciones, participando los integrantes del grupo sujeto a formación, influenciados por la comunidad de hombres, mujeres, jóvenes, adultos mayores y también por personas con capacidades especiales. En esos es-

⁴ Puede definirse como un sistema integrado por valores, creencias y procesos centrados en el reconocimiento del otro, en apoyar las cualidades y necesidades de cada educando y de los integrantes de la comunidad educativa, para que se sientan seguros, confiados en el aprendizaje y entorno, a fin de alcanzar metas de vida personal, éxito y satisfacciones deseadas.



Giovanni Pico della Mirandola

pacios e interacciones, sistemas-mundo, familia, esferas gremiales y campos laborales, se sitúan los diversos sustentos teóricos y filosóficos que se desarrollan dando vida a efectos educativos transformadores:

- 1). **El humanismo en la educación permanente con inclusión:** La naturaleza filosófica del modelo educativo se ubica en el horizonte del origen civilizatorio, en cuyo trayecto han dejado huella signifi-

cativa los principales pensadores humanistas con legados registrados en los primeros libros impresos conocidos por la humanidad, aunque los saberes sobre el aprendizaje de las actividades comunitarias y solidarias a lo largo de la vida son tan antiguos como la propia humanidad. Como antecedente relevante, en el siglo xvi, More exploró en *Utopía* sobre la sociedad ideal basada en la razón y la justicia, centrándose en la dignidad humana y la búsqueda del bien común, que en esencia subyace en la educación permanente. La tradición de tendencias universalistas, más allá del universalismo, fue tema presente entre los siglos xvii y xix, aunque el aquilatación de conceptos humanísticamente universalizadores como la dignidad y la otredad, fue clave en obras de pensadores desde el siglo xviii, como en el caso de Pico della Mirandola (1998), aunque alcanzó profundidad previa con Schiller: el *Pathos* y la sensibilidad en sus obras hasta 1785 son una expresión del desarrollo de lo humano, atrayendo interés en el movimiento obrero y en asociaciones educativas precursoras de la educación de adultos.

Comunmente las teorías educativas de corte humanista han apostado por un aprendizaje significativo y vivencial, dirigido a la reorganización del “yo interior” para el fomento de las capacidades, influyendo en la pedagogía para el desarrollo intelectual, emocional, social y espiritual (Maslow, 1970), fomento de la creatividad, empatía, autorrealización y potenciación de capacidades, como han enunciado Freire (1994), Kolb (1984),

Knowles (1975), Mezirow (1991), Rogers (1969) y Savater (1997/2008). Por ejemplo, en las ideas de Savater (1997/2008)⁵, la educación es proyectada como un proceso integral que debe priorizar el reconocimiento respetuoso a los demás, la formación ética, y la responsabilidad social como pilar del desarrollo, a la cooperación y la convivencia pacífica.

La filosofía humanista fortalece el proceso formativo continuo de la educación permanente, alrededor del desarrollo de habilidades críticas y reflexivas, en donde a cada individuo se le reconocen valores propios, singularidad y personalidad, potencial e intereses que se comparan en construcción colectiva. Una persona consciente puede alcanzar grandes logros e impactar en el bienestar común como materialización del verdadero humanismo (Córdova, 2009). Existe un deseo natural de aprender y crecer (Rogers, 1969) incluso en el discente, protagonista de su propio aprendizaje (Rodríguez, 2020) dando lugar a procesos autodirigidos y fomentando vínculos significativos entre discentes y con su entorno social, favoreciendo la comprensión de necesidades educativas, motivaciones (Noddings, 2012) e incluso de desmotivaciones en amplio respeto a la individualidad y diversidad (Gage y Berliner, 1998).

⁵ Savater critica la educación contemporánea señalando falta de claridad en objetivos, contenidos y la pérdida de autoridad del educador, argumenta que la educación se ha diluido en un relativismo dificultando la transmisión de valores y conocimientos esenciales. Su obra “El valor de educar” es un llamado a valorarla como pilar fundamental de la sociedad, abogando por combinarla con la formación ética y el pensamiento crítico.



La implementación no deja de enfrentar desafíos significativos por ejemplo en las resistencias a su praxis, en la dificultad de medir avances con evaluaciones estandarizadas y ante la necesidad de poder cumplir los principios de desarrollo personal respecto de la visión de conjunto. Al dar énfasis a la aprehensión de conocimientos grupales, reflexión, asimilación, diálogo, interretroacción y autogestión, para desarrollar la conciencia propiciando cambios ambientales, tecnológicos y gestar modificaciones prácticas en su realidad social, se encuentran límites temporales, pues es común que la comunidad educativa⁶ promueva una ciudadanía activa y comprometida con su entorno sociocultural y ecosistémico, en donde intereses y expectativas personales se diluyen parcialmente en la colectividad.

- 2). **Integración de la diversidad y la pluralidad:** En la construcción pedagógica de la educación permanente, la diversidad ha sido crucial para una formación más allá del éxito académico, fomentando ciudadanos responsables, empáticos e integrados, que asimilan el mundo complejo de opiniones, ideas, criterios, estilos de aprendizaje, habilidades y necesidades; reconociendo y valorando las diferencias, antecedentes culturales y elementos multiculturales, dándole

potencialidad a un desarrollo pleno con impacto social. Diversidad y pluralidad refieren al reconocimiento y valoración de “los otros” por diferenciación entre individuos y grupos, aspectos culturales, étnicos, de género, orientación sexual, capacidades, religión y clase o estrato social de gran interés en el posmodernismo⁷, para la comprensión de semejanzas y diferencias en contextos concretos, desde la premisa esencial de que enriquecen la experiencia humana y son fundamentales en sociedades justas e inclusivas.

El sustento filosófico emerge visiblemente desde la Declaración Universal de los Derechos Humanos, aunque fue gestándose previamente. En su desarrollo han contribuido pensadores como Foucault (1975) respecto de las relaciones entre identidad, poder, educación y justicia social, revelando la construcción de identidades y cómo se marginalizan ciertas voces; Hooks (1994) sobre el enfoque inclusivo para desafiar estructuras de poder, abonando a la educación libertaria; Luhmann (1991) en la teoría de sistemas sociales, la comunicación y la diferenciación para la evolución social de utilidad en el diseño pedagógico. Davis (1981) referente a la interseccionalidad y la interacción de las identidades (raza, géne-

⁶ La Comunidad educativa es el conjunto de agentes educacionales que abarca personas e instituciones (educandos, educadores, exalumnos, directivos, administrativos, familias, gobierno, agentes subsidiarios e integrantes de la sociedad) que influyen y son influenciados en interacción o colaboración por un entorno educativo específico.

⁷ Surge en la segunda mitad del siglo xx en un mundo caracterizado por la globalización y el desencanto con las grandes narrativas, por lo que se orienta al fortalecimiento de las diversidades en todos los aspectos de la vida humana, con un mayor relativismo, rechazando la idea de una única verdad o realidad, celebrando la diversidad de perspectivas, con apoyo de la intertextualidad.



ro, clase) en la justicia social. También Nussbaum (2011)⁸ y Sen (2009) por su enfoque práctico sobre las capacidades humanas y el reconocimiento de la diversidad en la educación.

Más ampliamente, la obra de Arendt (1958/1973) constituye un análisis reflexivo sobre la dignidad, la pluralidad y la responsabilidad política, destacando la libertad para crear opciones, como presupuesto educativo para procesos emancipatorios. La propuesta discurre alrededor de la naturaleza humana para explorar la interacción en lo público, con exaltación al compromiso libertario, la igualdad y la participación colaborativa. Como aportes al marco

tórico de la educación permanente está el abordaje de ideas convergentes y divergentes, la promoción del diálogo y la inclusión, el fomento de la pluralidad de voces que aluden al contenido, conceptos, a los cambios en la intensidad de las opiniones y sus sentidos, reconocidos en intención, representaciones y significaciones.

Se induce a la asimilación cultural y contextos, captación de estilos de aprendizaje y en el desarrollo de la empatía para el empoderamiento de la comunidad educativa, en cuya concordancia, el papel de los docentes o asesor guía se dirige a la creación del entorno de aprendizaje equitativo y enriquecedor, apoyado en líneas de actuación, currículo y didáctica, en donde los sentimientos de valoración, aceptación y apoyo generan cambios en la conciencia social.⁹ Tomlinson (2017, p. 4) pre-

⁸ Nussbaum es crítica del relativismo cultural y la interseccionalidad, considera que las identidades no son unidimensionales y las experiencias están influenciadas por los múltiples factores de la diversidad. Desarrolló una serie de conceptos y planteamientos en la "teoría de las capacidades", lo cual implica reconocimiento y valoración de diferencias que afectan alcanzar el potencial de desarrollo; sugiere buscar equilibrio entre la universalidad de los derechos humanos y el reconocimiento de las particularidades culturales.

⁹ Los resultados educativos en donde media la reflexión crítica sobre las interacciones y beneficios colectivos se pueden identificar rápidamente y casi enseguida apa-



cisa que "la diferenciación pedagógica es una estrategia clave para atender la diversidad (permite ajustar contenidos, procesos y productos de aprendizaje a las características específicas) y en esa orientación Gay (2018) propone integrar la diversidad cultural al currículo.

En la transmodernidad como periodo de transición interpocal, hay nuevas perspectivas y una evidente acentuación a la importancia de la diversidad como unidad, reflejando una visión más compleja, sobre las realidades con manifestaciones de pluralidad. Se bus-

ca crear un entorno inclusivo adaptado a una mayor complejidad curricular, en las aproximaciones didácticas y en metodologías diferenciadas, reconociendo y valorando formas de pensar, estratos sociales, limitaciones físicas, mentales e inclusive emocionales, incluyendo de forma empática y considerativa, en ambientes de confianza, seguridad y apoyo (López, 2022) superando lo tradicional con la participación de todos (Freire, 1970, 1971a), en donde educar se constituye en acto liberador, por convertir a las personas en agentes de cambio de sus propias vidas, traspasando las características tradicionales para llegar a lo laboral (Lave y Wenger, 1991), desarrollando habilidades de trabajo en

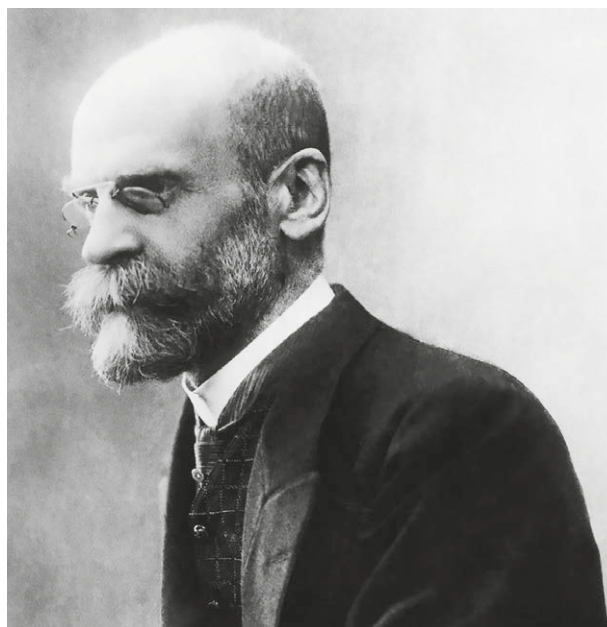
recen efectos en las familias, en donde de forma interretroactiva se ejerce un poder complementario, transformador, pues el núcleo familiar tiene la capacidad de inspirar el cambio desde adentro, incidiendo en la comunidad.

equipo e interpersonales y formándose para la acción social (Moriña, 2017).

- 3). **Autenticidad y libertad:** La autenticidad se refiere a la capacidad del individuo para vivir de acuerdo con su propia naturaleza, impulsos y elecciones en lugar de restringirse a las expectativas externas o a normas sociales (Sartre, 1946).¹⁰ La idea está ligada a la noción de libertad, a la cual los seres humanos se supeditan, pues cada individuo debe crear su propia esencia a través de elecciones y acciones, acorde a su consciencia y capacidad para construirse y proyectarse al futuro. La idea es romper de manera natural y sistemática con las limitaciones de la realidad social. No se puede escapar del destino libertario configurado como capacidad para actuar por voluntad propia. En analogía con Fromm (1941/1985): La libertad es fundamental para el desarrollo humano, pero conlleva la responsabilidad de tomar decisiones con efectos que pueden ser abrumadores. Para evitarlos, se puede caer en la conformidad, la sumisión al *statuo quo* o la adopción de ideologías que simplifican su vida, reduciendo responsabilidad por simplicidad o exclusión, manipulación y control, sometimiento, que deriva en desinterés por el diálogo constructivo, además de deshumanizar, constituyendo antítesis

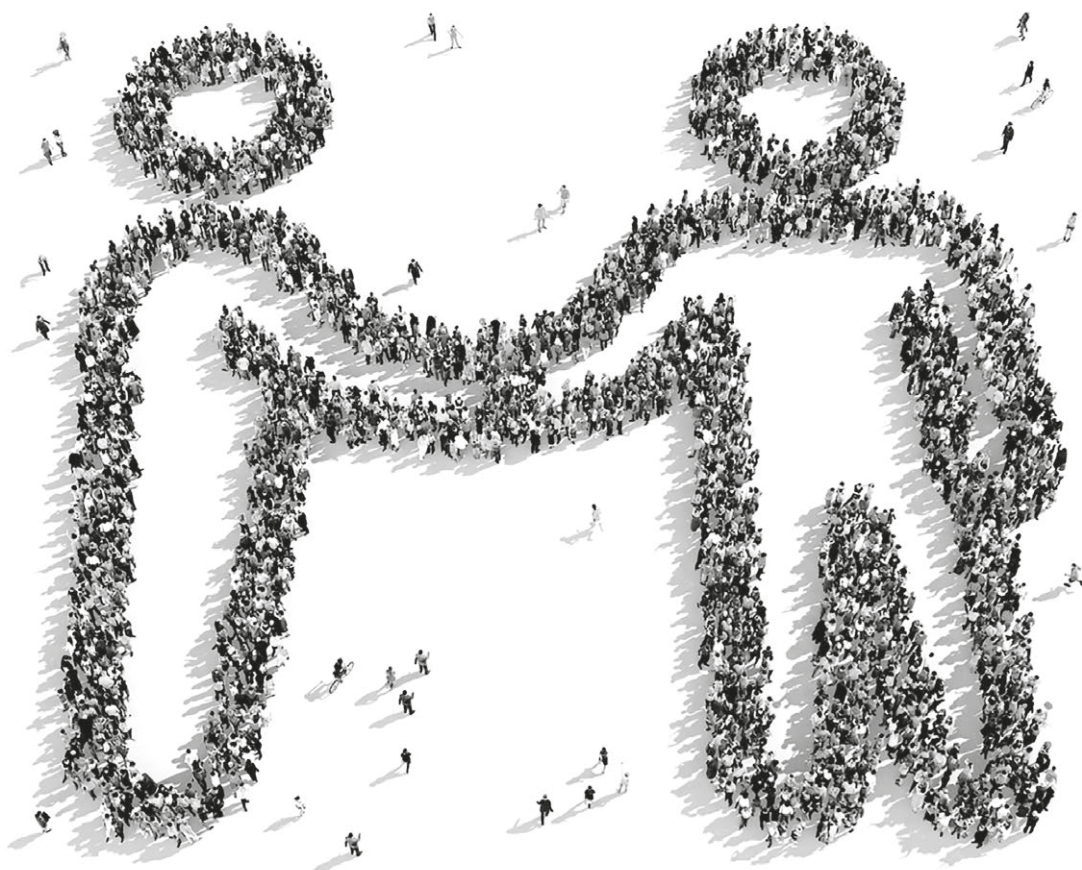
de las premisas de la educación permanente. El ser humano tiene una necesidad innata de pertenencia y conexión; su libertad puede hacer que se sienta desprotegido y renuncie a la autonomía, buscando seguridad, traduciendo sociológicamente en tendencia a la creación de colectividades. Esta característica puede prevalecer en las reacciones innatas de origen evolutivo y como consciencia social a través del *continuum* bio-psico-socioambiental, inscrito en las reacciones del inconsciente.

Sobre el gregarismo y la tendencia a formar grupos como aspectos fundamentales para la cohesión social y la transmisión de normas y valores culturales, Durkheim (1893) argumentó la influencia en la evolución de la conducta, también determinada por motivaciones sociales claves para la super-



Emile Durkheim

¹⁰ Esta postura aparentemente contraria al orden social no coincide con el enfoque constructivista de la educación permanente, pues desde la pedagogía crítica, las normas sociales son modificadas, revertidas y adaptadas en procesos dinámicos en las organizaciones, instituciones y estructuras sociales, bajo la égida de modificar desde su interior los elementos del estructuralismo aun prevalecientes.



vivencia y el desarrollo de la especie. Todo indica que el procesamiento neuronal del gregarismo y la pertenencia a grupos está vinculado a la activación de circuitos cerebrales relacionados con la recompensa y la motivación, reforzando la importancia evolutiva de la afinidad grupal (Cikara y Van Bavel, 2014). Consecuentemente tiene sentido que el miedo a la libertad, las responsabilidades individuales alrededor del gregarismo también se vinculen con la “necesidad de afiliación” (Horney, 1950) que motiva a los individuos a someterse a las normas y valores de los grupos para

obtener aceptación y aprobación, incluso a costa de su propia individualidad.¹¹

Fromm (1941/1985) enfatizó la importancia individual de cultivar una autenticidad personal. La verdadera libertad en el contexto comunitario implica el desarrollo de lo individual y la

¹¹ Fue hasta la primera década del presente siglo que las investigaciones neurofisiológicas, psicológicas y sociológicas refieren la estrecha relación entre la libertad, las restricciones que ésta causa y el gregarismo humano, con efectos en la evolución de la conducta y la adaptación. Un estudio de neuro-imagen realizado por Mohr *et al.* (2010) encontró una mayor activación en las regiones cerebrales relacionadas con el procesamiento de amenazas y la evitación de riesgos (amígdala y la corteza prefrontal) en relación con las conductas de responsabilidad y libertad.

capacidad de actuar de acuerdo con los propios valores y deseos, de forma significativa y responsable en el contexto grupal, contrastando con estructuras productivas en donde a menudo el miedo a la libertad se vincula con la alienación a sistemas de producción, control político y al consumismo, en lugar de la autorrealización. El enfoque constructivo, creativo y liberador derivado del manejo adecuado del miedo, de la individuación, de la autenticidad, del trabajo individual e incluso de la identidad y pertenencia en la comunidad, favorece el desarrollo en las esferas familiar, de equipos de trabajo, gremio y comunidad.

La autenticidad es esencial para el desarrollo humano (Rogers, 1969) al fomentar la autoexpresión y creatividad, elección de temas, expresión de ideas y para trabajar en proyectos con intereses comunes, favoreciendo el sentido de identidad y responsabilidad sobre el aprendizaje propio. Contribuye a los tránsitos “del poder-comprender al poder-saber, para poder-hacer”, pues interviene en: 1) el fomento de la motivación intrínseca permitiendo conectar de manera más profunda con contenidos (Rodríguez, 2021); 2) el desarrollo de la identidad personal al permitir que los individuos expresen sus experiencias y perspectivas únicas (González, 2020); 3) la promoción de la reflexión crítica sobre las experiencias y conocimientos previos, esencial para el aprendizaje significativo al integrar nuevas ideas con experiencias (López, 2021); 4) la adaptación a nece-

sidades individuales concatenadas con las colectivas, permitiendo que todos avancen compartiendo experiencias y responsabilidades (Sánchez, 2020); y 5) la creación de comunidades de aprendizaje (Martínez, 2019).

- 4). **Aprendizaje autodirigido:** La autodirección implica propiciarse los satisfactores propios, es empoderamiento por autodirección, así como responsabilidad por la libertad inevitable. La autodirección implica desarrollo de una autoconciencia para identificar necesidades propias, capacidades y potencial, así como de comprender diversas maneras de gestionar cambios personales e interrelacionales con efectos en la consciencia social para reconocer las de los demás, interactuar, hacer equipo, sinergia, aprender juntos y compartir experiencias que contribuyan al crecimiento grupal. La autodirección está íntimamente ligada a la autorrealización y a la autogestión derivadas de motivaciones internas y externas, al despliegue y cultivo de las propias potencialidades y talentos (Maslow, 1943) en cuanto la plenitud de lo que el individuo es capaz de ser y lograr.

La educación se centra parcialmente en la autonomía del discente, quien asume la responsabilidad sobre sus metas, objetivos y ritmo de aprendizaje. Para Knowles (1975) es un proceso mediante el cual “los individuos asumen la iniciativa, con o sin la ayuda de otros, en la diagnosis de sus necesidades de aprendizaje, en la formulación de metas de aprendizaje, en la



identificación de recursos, en la elección y aplicación de estrategias" (p. 18). Ofrece beneficios para el desarrollo de habilidades críticas por resolución de problemas, pensamiento reflexivo, crítica social y creatividad (Candy, 1991), adaptabilidad a nuevas circunstancias y para capacidades laborales en donde el conocimiento se renueva siempre, sobrepasando las capacidades de disolución oportuna y comprensión integral. Otras características implican la motivación intrínseca por el deseo genuino de aprender, aumentando compromiso y persistencia (Deci & Ryan, 2000), capacidad de autorregulación para planificar, monitorear y evaluar el aprendizaje de forma adaptativa ante nuevas situaciones y desafíos (Zimmerman, 2002). El empoderamiento apoyado desde el aprendizaje autodirigido logra incrementar el sentido de control en el desarrollo personal (Garrison, 1997) conduciendo frecuentemente a satisfacciones personales gestionadas emocionalmente y en sinergia con beneficios psico-sociales.

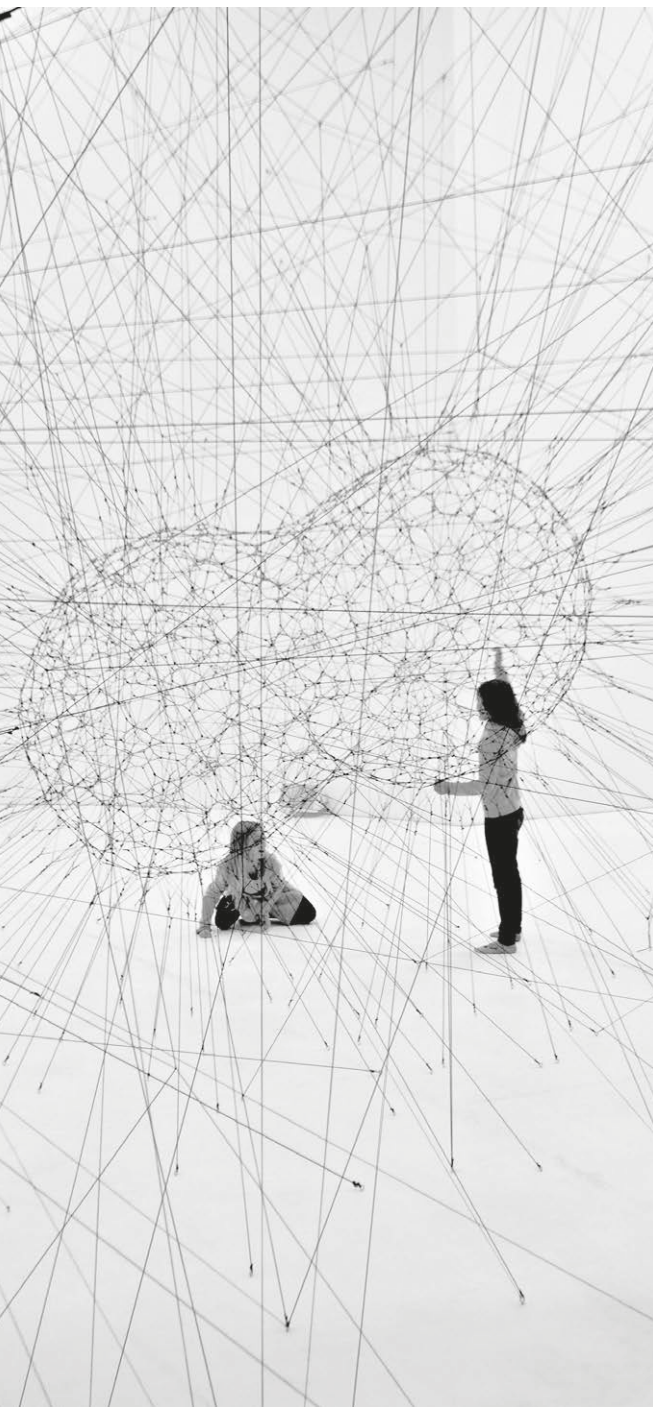
Los desafíos corresponden a la necesidad de estructura para organizar con escasa guía, el acceso a recursos adecuados y suficientes (Duncan, 2013) y la disciplina con autocontroles que no todos pueden desarrollar especialmente por la formación previa bajo esquemas tradicionales (Zimmerman, 2002). Asimismo, el avance de la tecnología y la expansión del acceso a la información ha contribuido al fomento del aprendizaje autónomo, aunque,

por otra parte, también se ha incrementado la brecha en las capacidades económicas,¹² lo que dificulta el acceso a medios tecnológicos, al conocimiento desde las tecnologías de la información y comunicación (TIC) así como a los recursos de la inteligencia artificial (IA).

Extender este enfoque puede resultar complejo, más aún ante la necesidad de fortalecer el marco conceptual y metodológico. Ahí reside la relevancia de integrar teoría, filosofía y orientaciones prácticas para la educación permanente. Lo ideal es incorporar procesos para la autonomía y autorregulación, sin perder de vista el contexto, la complejidad en el grupo educativo y la derivación a beneficios en donde el fin ulterior, el deber ser, es el resultado en la colectividad.

- 5). Colaboración y participación:** El humanismo pedagógico aboga por el aprendizaje activo y colaborativo, enfatizando la relevancia de la experiencia práctica, del pensamiento crítico y la reflexión, con promoción de conocimiento y saberes asociados al desarrollo emocional, ético y social. La colaboración fomenta un entorno en donde las personas se apoyan, valorando las relaciones interpersonales con experiencias favorables. La participación corresponde a aprender junto a otros y colaborar con ellos en experiencias compartidas (Giordano y Nazareth, 2022).

¹² Para 2024 se estimó que 1,100 millones de personas viven en situación de pobreza extrema, lo que afecta las capacidades de desarrollo y limita las oportunidades de acceso a servicios públicos, educación y tecnología (Banco Mundial, 2024).



La orientación constructivista y pragmática en lo psico-social fue estudiada por Vygotsky (1978, 1995) quien desarrolló en su teoría sociocultural del aprendizaje, la tesis de que unos aprenden de otros, fortaleciendo habilidades sociales y emocionales; sostuvo que la dirección del desarrollo del pensamiento va de lo social a lo individual, pues las interacciones determinan el desarrollo cognitivo a través del lenguaje.

En cuanto a la percepción y la experiencia, Husserl (1970) y Merleau-Ponty (1962)¹³ analizaron independientemente la forma en que la percepción del otro influye en la experiencia del “yo” y viceversa. La otredad se ve como un fenómeno que enriquece la experiencia del sujeto, de los dicentes, al mismo docente convertido en guía o asesor a través de metodologías como la investigación-acción, en donde existe un aprendizaje experiencial y colaboración, implicando diversas significaciones de las realidades, desde múltiples perspectivas en el grupo educativo, suscitando cuestionamientos sobre los niveles de la complejidad, determinantes en la capacidad de empoderamiento.

6). Complejidad en el proceso educativo:

Morin (2005) define la complejidad como un fenómeno con una cantidad extrema de interacciones e interferencias entre un número muy grande de

¹³ Para Merleau-Ponty la percepción es intencional, está dirigida hacia los objetos en el mundo; redefine la comprensión de la percepción como un proceso corporal, dinámico y relacional, enfatizando la importancia de la experiencia vivida en la constitución de la subjetividad. Esta intencionalidad implica que la experiencia esté mediada por el contexto y las relaciones con el entorno.



unidades, aunque precisa que “no comprende solamente cantidades de unidades e interacciones que desafían nuestras posibilidades de cálculo; también abarca incertidumbres, indeterminaciones, fenómenos aleatorios” en donde existe lo circunstancial e impredecible.

En esta perspectiva, el aprendizaje se ve como un proceso dinámico y multidireccional, relevante en la interacción autodirección-colectividad. De la teoría se desprende que los docentes adopten enfoques flexibles y adaptativos para facilitar el aprendizaje continuo y significativo en donde media el pensamiento complejo.¹⁴

Morin (2000) propuso responder a la complejidad social bajo reconocimiento de las limitaciones epistemológicas, aplicar principios del conocimiento pertinente, enseñar la condición humana, enseñar la identidad planetaria, enfrentar incertidumbres, integrar la comprensión y enseñar la ética del género humano. Se busca integrar la interrelación de diferentes dimensiones de la realidad, reconociendo la multidimensionalidad en la comunidad educativa. La interconexión induce al reconocimiento de que los integrantes de la comunidad educativa y del propio



Edgar Morin

sistema social en donde ésta incide, están interrelacionados; la no-linealidad inherente a la aceptación de procesos interrelacionables, con retroalimentaciones complejas, en donde algunas causas son a la vez efecto de otras.

En la educación permanente se abordan problemas complejos de forma efectiva, fomentando un aprendizaje que refleja la interconexión de temas, de personas, de sus reflexiones, intereses, relaciones familiares, de producción y relaciones ecosistémicas, en donde el ambiente tiene un lugar relevante, muchas veces reflejando el micro-habitat humano, al ambiente inmediato como sustrato y soporte de la vida biológica y comunitaria y otras veces representando al complejo ecosistema que los integra, llega a constituir la identidad planetaria (Morin, 2000). Es un aprendizaje alrededor de la capacidad de comprender, el “poder compren-

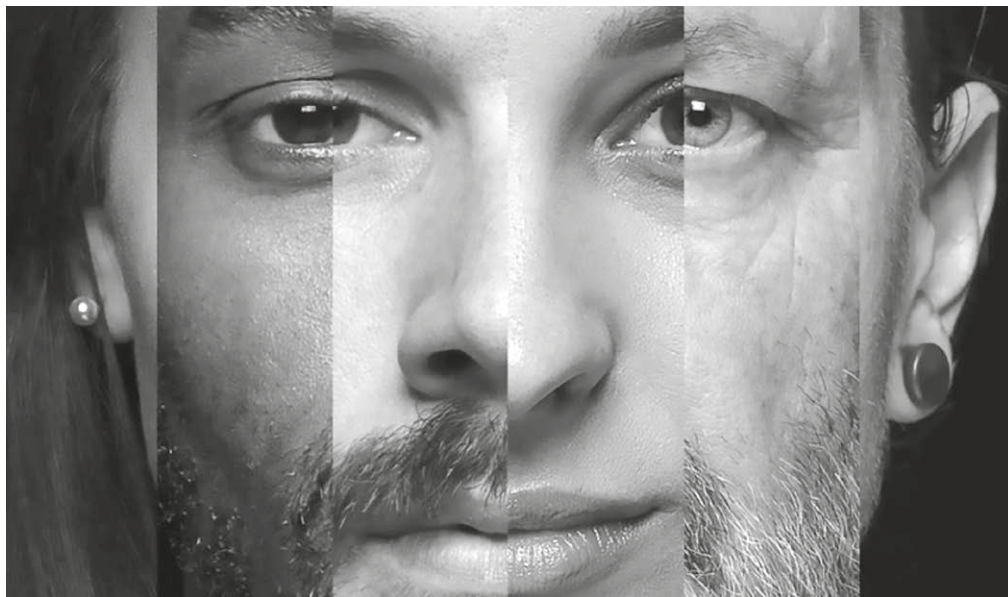
¹⁴ Este paradigma epistemológico concibe la realidad como un sistema de información en permanente cambio, desarrollo y emergencia; en donde el todo es una integración sinérgica de las partes y la especificidad de las partes existe como un microsistema respecto al todo. Esto permite superar el pensamiento simplificador para ir hacia una lógica disyuntora-reductora. Esta estructura de pensamiento facilitaría la generación de conocimientos que fomentan una nueva forma de ser, pensar, actuar y convivir, para la transformación social (Estrada, 2020).

der" la realidad que se desea cambiar para poder hacerlo de forma efectiva, mediando el conocimiento y los saberes, cerrando la sentencia proverbial "del poder-comprender, al poder-saber, para poder-hacer".

- 7). **Responsabilidad ambiental:** La actuación social transita alrededor de la crisis ambiental y de riesgos para la sostenibilidad. Paradójicamente existe una mayor consciencia sobre la obligación de las generaciones actuales de cuidar el ambiente y los ecosistemas en beneficio de las futuras (Norton, 1987; Rawls, 1971/1999). Se trata de una responsabilidad de tipo intergeneracional y transgeneracional. Esta responsabilidad ambiental atañe al deber social ante el ambiente, como una ética del cuidado sobre "el otro" o una ética de la justicia que les atañe, en tanto ese otro es espacio, sustrato, esfera propia,

ambiental o ecosistema. La otredad, en su sentido más amplio incluye al ambiente natural, ecosistémico y al planeta, la empatía entre los usuarios de los recursos naturales que compiten por ellos, la creación de consciencia colectiva para priorizar el bienestar común, con el fomento del sentido de comunidad, el apoyo mutuo y el cuidado por el ambiente físico, sea éste un habitat concreto, una comunidad, una nación, región o todo el planeta Tierra.

Desde una perspectiva utilitarista, las acciones humanas deben conocerse, analizarse y evaluarse en función de su contribución al bienestar general que incluye la salud ambiental y ecosistémica (Mill, 2001); el bien común trasciende en la conservación de la vida y la biodiversidad. La premisa ética antecede a la formación de la ética ambiental, bajo la sugestión de que los





seres humanos tienen una responsabilidad moral hacia la naturaleza, concordando con la filosofía de la sostenibilidad en tanto que ésta resalta la necesidad de mantener el bienestar humano y ecológico a largo plazo.

- 8). **Ética de la justicia:** La importancia sobre “lo que es justo” tiene implicaciones éticas y de él pueden suspenderse estrategias para promover un entorno que además de inclusivo, induzca a la justicia social con igualdad de oportunidades en el proceso formativo (Rawls, 1993). La justicia social como valor implica hacer lo correcto asegurando oportunidades para alcanzar el máximo potencial en condiciones de equidad. Se refiere a garantizar que todos los participantes en el proceso formativo independientemente de su origen y estrato social¹⁵, tengan acceso a oportunidades

equitativas. En la educación, por ejemplo, que los docentes sean conscientes de las cualidades, condiciones de los docentes, de su entorno sociocultural, ambiental, económico y de las desigualdades que existen para trabajar activamente con ellos. En las sugerencias de Morin (2005) la educación debe incluir una ética que reconozca la interconexión entre los individuos, la sociedad y el planeta, fomentando una conciencia abarcativa de todo, de modo que los actos vayan encaminados a lo justo, incluso para las relaciones entre sociedades, economías, ambiente y ecosistema. Esto implica gestionar la solución a los problemas comunes mediante planes de acción, induciendo a ver individualidades y desarrollos específicos que convergen en representación social, en donde paradójicamente se diluye la individualización.

En la educación permanente importan estas conceptualizaciones bajo las nuevas condiciones de una actua-

¹⁵ La existencia de desigualdades estructuradas que son desigualdades sociales resultado de patrones en la estructura social y económica, entre grupos en términos de acceso a recompensas materiales o simbólicas, da lugar a la estratificación social (Giddens *et al.*, 2016).

3. Proyección de la educación permanente en la transmodernidad

En la transmodernidad se recogen los retos pendientes de la modernidad y de la posmodernidad, se enfatiza la continuidad y la evolución de la cultura enmarcada por acelerados desarrollos tecnológicos, representando una respuesta a desafíos actuales con problemas ambientales intermitentes, desigualdad social, lucha de minorías por tener reconocimiento social, así como la confrontación entre valores tradicionales y la cultura *Woke*,¹⁶ cuyas consecuencias aún son inciertas. Se proponen nuevas formas de entender al ser humano, su identidad, culturas y a las múltiples facetas de la sociedad que se integra en algunas formas y se excluyen en otras, en cierto modo regresando al pasado en una suerte de redescubrimiento de conocimientos y percepciones ancestrales que se pueden conectar con los temas del presente y modular las conductas controladas por la información global y el acceso a tecnologías digitales y a la inteligencia artificial.

Según Dussel (2006), la transmodernidad se fundamenta en la necesidad de

lidad transmoderna, caracterizada por gran dinamismo, donde los problemas son complejos y las soluciones menos obvias (Bennis y Nanus, 2007, p. 12) expresándose en un desarrollo humano marcado por nuevas tecnologías de la información y comunicación, mediadas por documentos, datos y tecnologías digitales (Ferraris, 2023) lo cual exige un mínimo de equidad, pues como Señala Cortina Orts (2019): "el principio de justicia exige distribuir equitativamente los beneficios de las nuevas tecnologías, porque todos son afectados, promover un mundo inclusivo, en que la brecha digital no divida a la humanidad con una nueva fórmula. El desigual acceso a los bienes tecnocientíficos socava la cohesión" (p. 391).

¹⁶ El término *Woke* originado en los EE. UU. se usó inicialmente alrededor de la posición defensiva de afroamericanos ante prejuicios raciales y discriminación, derivando rápidamente a otras cuestiones de desigualdad social. Actualmente se utiliza para identificar movimientos autodefinidos como progresistas, aunque paradójicamente dinamizados desde élites económicas hipercapitalistas que inciden en políticas, migración, control de la natalidad, consumo y comercio mundial, religión y cultura, principalmente.



un intercambio cultural que cuestiona la supremacía del discurso moderno occidental, al mismo tiempo que aspira a crear una ética global.¹⁷ Su enfoque es más de aspiración que de praxis educativa, pues no aborda la forma en que es viable la multiplicidad de eventuales cambios sociales, sin embargo destaca la importancia de las culturas no eurocéntricas, desde las cuales emergen propuestas de cambio y expectativas de vida social justa y equitativa.

La filosofía subyacente provee los elementos para un nuevo paradigma de pensamiento que refleja la complejidad con globalización como conector de la economía, la política y la cultura, pero en proceso de desintegración por disrupción de enlaces regionales, y por otra parte reaparecen en diversos sectores, los conocimientos y saberes ancestrales, de modo que son componentes inter-pluri-trasnacionales y trans-epocales por interacciones atemporales, abonando a la experiencia por múltiples elementos de culturas, tradiciones, diálogoicidad entre lo antiguo y lo contemporáneo, retrotrayendo saberes e integrando experiencias nuevas para unos y compartidas para otros.

La proyección de las nuevas perspectivas de la educación permanente con soporte en las pedagogías crítica y humanista, hacen repensar la realidad trascendiendo las limitaciones de enfoques previos, para incorporar la conceptualización de la complejidad de los sistemas sin perder de vista la dualidad humano-ecosistema



y las condiciones microsistema que determinan una educación contextualizada, promoviendo crítica constructiva, uso de la diversidad y la interconectividad socio-cultural, entre las realidades regionales y locales y entre los acontecimientos actuales y los echos del pasado.

Consecuentemente las características distintivas del cambio paradigmático abarcan: Interconectividad a diversos niveles, que llevan a la comprensión de la realidad por fenómenos globalizantes y transculturales, autonomía y crítica sobre los fenómenos sociales actuales no resueltos (que obligan a voltear a ver el estructuralismo), ciberontología en tanto estudio de la realidad material que es transfor-

¹⁷ En el aspecto ecosistémico, la transmodernidad busca un equilibrio que respete tanto al ser humano como al planeta.



mada por la realidad virtual, semiurgía como análisis de las formas en que los signos generan realidad, procesos iterativos atemporales como saberes que pueden reaparacer sin mediar el *continuum* psicosocial, diversidad cultural y búsqueda de un espacio para otras culturas, diálogo intercultural, uso de las tecnologías de la información y comunicación (TIC) y de la inteligencia artificial (IA)¹⁸ y la redefinición

de la existencia humana y de las relaciones interpersonales y sociales en función de la presencia en línea y la huella digital como elementos constitutivos de identidad.

El desarrollo de las nuevas tecnologías y la IA para sintetizar y automatizar tareas intelectuales y su gran dispersión, trae consigo el temor a problemas éticos, legales, afectación al empleo y alteración de las relaciones y procesos humanos. Algunas inquietudes se refieren al efecto en el comportamiento moral a medida que diseñan, construyen, usan e interactúan entes de inteligencia artificial, así como a la preocupación por el comportamiento de los agentes morales artificiales en la ética de las máquinas. La consciencia como fenómeno emergente puede manifestarse en sistemas computacionales complejos capaces de desarrollar formas de experiencia subjetiva similares a la humana (Chalmers, 2010), lo cual contrasta con sugerencias sobre el hecho de que no podrían alcanzar una verdadera comprensión o experiencia consciente al no poseer estados mentales reales (Searle, 1980). No obstante, la acelerada dispersión de la IA y poder realizar tareas implicadas al humano, como la toma de decisiones complejas (Russell y Norvig, 2020) ha transformado la forma de interacción con la tecnología suscitando una serie de cuestiones de orden filosófico.

Las cuestiones sobre la conciencia, la inteligencia, el impacto en la identidad, percepción del ser, toma de decisiones y las modificaciones en la conducta (Hoque, 2025), así como las formas de creación de nuevas identidades y la comprensión de lo que significa el ser humano en relación

¹⁸ La IA tiene su origen con los desarrollos informáticos promovidos durante la Segunda Guerra Mundial (la locución se acuñó en 1956), pero es hasta el presente siglo que se desarrolla aceleradamente abarcando una gran variedad de campos de conocimiento y del desarrollo tecnológico, desde aprendizaje y percepción, reconocimiento de voz, demostración de teoremas matemáticos, escritura y lenguaje, diagnósticos clínicos, cibernética, áreas de la producción sistematizadas y propósitos generales.



con la digitalización y los documentos en la construcción de la realidad (Ferraris, 2019, 2023) están siendo motivo de nuevas reflexiones. Se corre el riesgo de que se transgredan valores, sistemas normativos y formas de pensar; Clark (2003) lo deja claro al señalar algunos efectos del uso de la IA, en tanto que para filósofos como Floridi (2013) la IA podría complementar los tres dominios de la realidad: lo inorgánico, lo orgánico y lo artificial, constituyéndose en un cuarto dominio.



Luciano Floridi

Sin duda es esencial establecer principios éticos claros para guiar el uso de la IA (Borenstein *et al.*, 2017) y fortalecer la educación permanente con esas tecnologías previniendo usos inadecuados que deriven en efectos sociales, como han señalado para otros ámbitos, Brynjolfsson y McAfee (2014) así como para maximizar los beneficios a través de la pedagogía. Algunas implicaciones filosóficas y éticas fueron planteadas por Hoque (2023, 2025) quien propuso fortalecer la conexión humana auténtica e interactuar de manera efectiva con la IA, manteniendo la capacidad de pensamiento independiente y fomentando las habilidades de pensamiento crítico desde la filosofía:

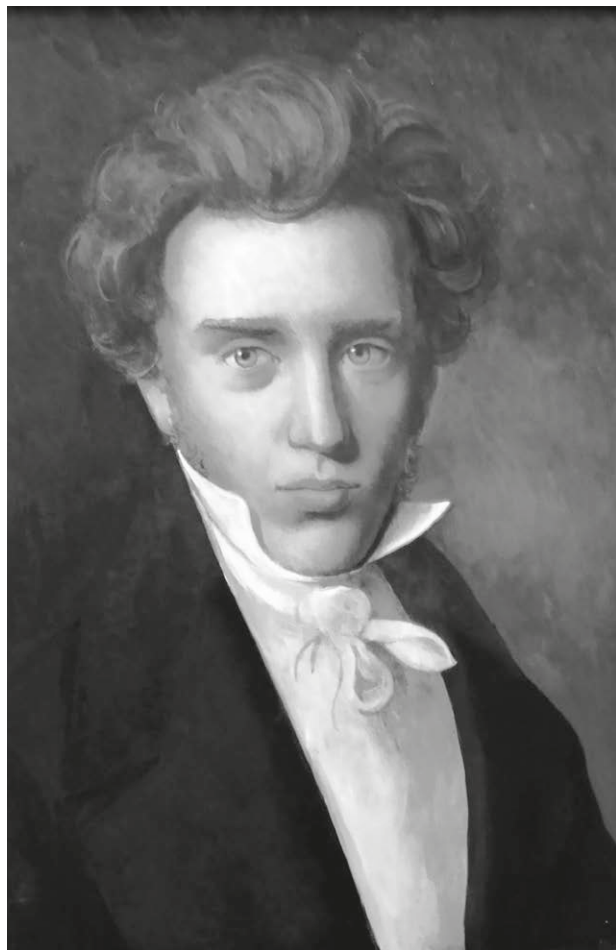
- a). Limitaciones humanas y modestia epistemológica con base en las filosofías de Aristóteles y Kant, para facilitar la autocrítica, identificar capacidades, debilidades y potencialidades, para plena consciencia sobre los límites humanos y diferenciarlos de la IA.
- b). Reconocimiento de patrones estándares y trascendencia con base la filosofía existencialista, pues mientras que la IA sigue algoritmos, las personas pueden ir más allá de patrones predeterminados y ser creativas, por ejemplo, a partir de la reflexión crítica sobre creencias y patrones limitantes, así como para la superación individual y colectiva.
- c). Escalas de valores, aprovechando la jerarquía de valores de Max Scheler para introducir el uso de valores superiores orientados a lo espiritual y cul-

tural, o desde la “*frónesis* aristotélica” para determinar lo que es realmente importante en cada situación de las interrelaciones humanas: 1.- Capacidad de percibir los aspectos más destacados de una situación aplicable en la identificación de problemas y eventuales soluciones con jerarquización de alternativas, escenarios o planes de solución complementarios; 2.- Tomar decisiones acertadas en función de un fin loable o el discernimiento sobre los pasos a seguir; 3.- Implicaciones de conocimiento, en función del contexto social, necesidades del grupo educativo, programa elegido o construido y cualidades del docente como Asesor-Guía; 4.- Disposición moral que va acompañada del discernimiento, y 5.- Como forma de sabiduría diferente a la de *sofía* que hacía alusión al conocimiento universal. En este caso se trata de saberes ancestrales, conocimientos construidos en conjunto, aprendizajes grupales.

- d). Responsabilidad en la toma de decisiones consciente y libre, como en el caso de la voluntad reflexiva de Hannah Arendt para fortalecer la capacidad decisoria en lugar de ir por el camino al que puede accederse por la IA; de acuerdo con la filosofía de Sören Kierkegaard sobre la existencia humana independiente que involucra desarrollo integrado colectivamente o en el sentido de responsabilidad de Jonas (1995) cuyo objetivo principal es despertar la conciencia para asegurar la esencia de la huma-

nidad en el futuro del mismo ser humano y de la naturaleza mediante un cambio ético radical con el principio de responsabilidad.

- e). Fomento de la conciencia de conexión auténtica, por ejemplo, cuestionando periódicamente qué decisiones se delegan inconscientemente en la IA y que alteran las relaciones humanas, esto con base en la filosofía de Martin Buber.



Sören Kierkegaard



- f). Evaluación de implicaciones éticas, por ejemplo, desde el principio de responsabilidad formulado por Hans Jonas en relación con la ética de la tecnología para ser conscientes de la necesidad de analizar las afectaciones al ambiente y desarrollo de equipos de trabajo.
- g). Alineación del uso de la IA con las motivaciones trascendentales humanas desde la logoterapia de Viktor Frankl, para reconocer el sentido de la vida como necesidad humana primera, dando relevancia a objetivos elevados y liberando potencial, en tanto que se utilice la IA para tareas rutinarias derivadas de lo humano.
- h). *Webfare*: Uso de la *web* en el mejoramiento del bienestar social, para facilitar el acceso a servicios sociales, apoyo comunitario y recursos informativos, a través de plataformas digitales, incluyendo recursos revisados desde la ética y humanismo.

A modo de corolario sobre este proceso reflexivo, los principales fundamentos filosóficos del humanismo y la inclusión detallados previamente, están indisolublemente vinculados al conjunto axiológico que abarca la empatía, autorrealización, solidaridad, autenticidad, libertad, ética, cooperación y autogestión, como sustentación de las dimensiones epistemológicas de la educación permanente en cuanto a diversidad y pluralidad, inclusión, autenticidad y libertad, complejidad del proceso educativo, responsabilidad ambiental, ética de la justicia, aprendizaje autodirigido y aprendizaje colaborativo, activo y participativo.



Viktor Frankl

Estas cualidades dan forma a la sentencia proverbial “del poder-comprender al poder-saber, para poder-hacer” con las funciones educativas dirigidas al aprendizaje significativo y vivencial para el fomento de las capacidades y potencialidades de los individuos y de su comunidad a través del grupo educativo reconocido como agente de cambio social.

Referencias

- Adorno, T. (1999). *Educação e Emancipação*. Paz e Terra.
- Arent, H. (1958/1993). *La condición humana* (Trad. Ramón Gil.). Paidós, Edic. orig. en inglés: *The Human Condition*. University Press.
- Banco Mundial (2024). *Informe sobre la pobreza, la prosperidad y el planeta 2024: Caminos para salir de la policrisis*. Banco Mundial
- Bennis, W., & Nanus, B. (2007). *Leaders: Strategies for taking charge*. Harper-Collins.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2002). *Índex para a inclusão: desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola*. Produzido pelo Laboratório de Pesquisa, Estudos e Apoio à Participação e à Diversidade em Educação-LaPEADE, FE-UFRJ.
- Borenstein, J., Harkert, J. R., & Miller, K. W. (2017). The ethics of autonomous cars. *The Atlantic*.
- Braidotti, R. y Balzano, Á. (2020). Introducción; en: Braidotti, R. (Ed.). *El conocimiento posthumano* (11-31). Gedisa Editorial.
- Brynjolfsson, E., & McAfee, A. (2014). *The Second Machine Age: Work, Progress, and Prosperity in a Time of Brilliant Technologies*. W. W. Norton & Company.
- Candy, P. C. (1991). *Self-Direction for Life-long Learning: A Comprehensive Guide to Theory and Practice*. Jossey-Bass.
- Chalmers, D. J. (1996). *The conscious mind: In search of a fundamental theory*. Oxford University Press.
- Cikara, M., & Van Bavel, J. J. (2014). The neuroscience of intergroup relations: An integrative review. *Perspectives on Psychological Science*, 9(3), 245-274.
- Clark, A. (2003). *Natural-born cyborgs: Minds, technologies, and the future of human intelligence*. Oxford University Press.
- Córdova López, E. (2009). Ensayo filosófico sobre educación superior y humanismo. *Revista de Ciencias Sociales*, 15(2), 355-364.
- Davis, A. (1981). *Women, race & class*. Random House.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268.
- Duncan, A. (2013). Access to learning resources in the 21st century: A challenge for education. *Educational Studies*, 39(1), 1-12.
- Durkheim, É. (1893). *The division of labor in society*. The Free Press.
- Dussel, E. (2006). Transmodernity and Interculturality: An Interpretation from the Perspective of Philosophy of Liberation. *Polígrafi*, 11(41/42), 5-40.
- Echeita, G., & Ainscow, M. (2019). La educación inclusiva como derecho: marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 33(2), 15-31.
- Estrada García, A. (2020). Los principios de la complejidad y su aporte al proceso de Enseñanza. *Ensaio: aval. pol. públ. educ.* 28 (109). Oct-Dec 2020



- Faure, E., Herrera, F., Abdul-Razzak, K., Lopes, H., Petrovski, V., Rahnema, M. y Champion Ward, F. (1973). *Aprender a ser: La educación del futuro*. UNESCO/Alianza Editorial.
- Ferraris, M. (2019). *Posverdad y otros enigmas*. Alianza Editorial.
- Ferraris, M. (2023). *Documanidad: filosofía del mundo nuevo*. Alianza Editorial.
- Floridi, L. (2013). *The ethics of information*. Oxford University Press.
- Foucault, M. (1975). *Vigilar y castigar: El nacimiento de la prisión*. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (1971a). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (1971b). *Pedagogía del oprimido*. Tierra Nueva.
- Freire, P. (1994). *Pedagogy of Hope: Reliving Pedagogy of the Oppressed*. Continuum.
- Fromm, E. (1941/1985). *El miedo a la libertad*. (1ª edición *Escape from freedom*. Holt, Rinehart and Winston). Planeta
- Gage, N. L. & Berliner, D. C. (1998). *Educational psychology* (6th ed.). Houghton Mifflin.
- Gay, G. (2018). *Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice*. Teachers College Press.
- Garrison, D. R. (1997). Self-directed learning: Toward a comprehensive model. *Adult Education Quarterly*, 48(1), 18-33.
- Giddens, A., Duneier, M., Appelbaum, R. P., Carr, D. (2016). *Introduction to sociology*, New York, London, W. W. Norton y Company, Inc.
- Giordano, R. C., & Santos Nazareth, L. J. (2021). Consideraciones filosóficas sobre la inclusión educativa. *Revista de Filosofía Universidad Iberoamericana*, 54(152), 58-85.
- González, M. (2020). *La autenticidad en la educación: Un enfoque hacia el desarrollo personal*. Editorial Universitaria.
- Heidegger, M. (1927/2022). *El ser y el tiempo*. Fondo de Cultura Económica.
- Hoque, F. (2023). 7 critical thinking skills you need in an AI-powered workplace. *Fast Company*. <http://f-st.co/MPyle7T>
- Hoque, F. (2025). *Transcend: unlocking humanity in the age of ai is scheduled to be released*. Post Hill Press,
- Hooks, B. (1994). *Teaching to transgress: Education as the practice of freedom*. Routledge.
- Horney, K. (1950). *Neurosis and human growth: The struggle toward self-realization*. W. W. Norton & Company.
- Husserl, E. (1970). *Ideas: General Introduction to Pure Phenomenology*. Collier Books.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Prentice Hall.
- Knowles, M. S. (1975). *Self-Directed Learning: A Guide for Learners and Teachers*. Association Press.
- Janne, H. (1970). *L'éducation permanente, facteur de mutation*. En *Éducation permanente*. Consejo de Europa.
- Jonas, H. (1995). *El principio de responsabilidad. Ensayo de una ética para la civilización tecnológica*. Herder.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.

- Lengrand, P. (1966). *L'éducation permanente*. Paris
- Lengrand, P. (1973). *Introducción a la educación permanente*. Colección UNESCO: Programas y métodos de enseñanza. Teide – UNESCO.
- López, A. (2022). Diversidad e inclusión en el aula: Un enfoque humanista. *Revista de Educación Inclusiva*, 15(3), 45-60.
- López, R. (2021). *Reflexión crítica y aprendizaje significativo en la educación permanente*. *Revista de Educación y Aprendizaje*, 15(2), 45-60.
- Luhmann, N. (1991). *Sistemas sociales: lineamientos para una teoría general*. Universidad Iberoamericana
- Martínez, J. (2019). *Comunidades de aprendizaje: La importancia de la autenticidad en la educación*. *Educación Inclusiva*, 12(1), 23-34.
- Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review*, 50(4), 370-396. <https://doi.org/10.1037/h0054346>
- Maslow, A. H. (1970). *Motivation and personality* (2nd ed.). Harper & Row.
- Merleau-Ponty, M. (1962). *Phenomenology of Perception*. Routledge.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative Dimensions of Adult Learning*. Jossey-Bass.
- Mill, J. S. (1863/2001). *Utilitarianism*. Prometheus Books (Original 1863).
- Mohr, P. N., Biele, G., & Heekeren, H. R. (2010). Neural processing of risk. *Journal of Neuroscience*, 30(19), 6613-6619.
- Morin, E. (2000). *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*. Seuil.
- Morin, E. (2005). *La mente bien ordenada*. Gedisa.
- Moriña, A. (2017). Inclusive education in higher education: challenges and opportunities. *European Journal of Special Needs Education*, 32(1), 3-17.
- Noddings, N. (2012). *The caring relation in teaching*. *Oxford Review of Education*, 38(6), 771-781.
- Noddings, N. (2018). *Philosophy of education*. Routledge.
- Norton, B. G. (1987). *Why preserve natural variety?* Princeton University Press.
- Nussbaum, M. (2011). *Creating capabilities: The human development approach*. Belknap Press.
- Ochoa Gutiérrez, R. y Balderas Gutiérrez, K. (2021). Educación continua, educación permanente y aprendizaje a lo largo de la vida: coincidencias y divergencias conceptuales. *Revista Andina de Educación*. 4. 67-73.
- Palermo, Z. (2014). Irrupción de saberes "otros" en el espacio pedagógico: hacia una "democracia decolonial". En: Borsani, M. A. y Quintero P. (Comps). *Los desafíos decoloniales de nuestros días: Pensar en colectivo*. Educo-Editorial de la Universidad Nacional del Comahue.
- Parodi, G., & Pascual, I. (2021). La educación inclusiva en las políticas educativas de Latinoamérica: avances y desafíos. *Revista Española de Discapacidad*, 9(1), 139-158.
- Pico della Mirandola, G. (1998). *Discurso sobre la dignidad del hombre*. Ediciones Cátedra.
- Rawls, J. (1971/1999). *A theory of justice* (Rev. ed.). Harvard University Press.
- Rawls, J., (1993). *Liberalismo Político*. Fondo de Cultura Económica.



- Rodríguez, F. (2020). El papel del docente en la educación humanista. *Revista de Pedagogía*, 12(1), 40-55.
- Rodríguez, A. (2021). Motivación intrínseca y autenticidad en el aprendizaje. *Journal of Adult Education*, 10(3), 78-89.
- Rogers, C. R. (1969). *Freedom to Learn: A View of What Education Might Become*. Charles E. Merrill Publishing Company.
- Russell, S., & Norvig, P. (2020). *Artificial Intelligence: A Modern Approach*. Pearson.
- Sánchez, P. (2020). Adaptación educativa y autenticidad en la educación de adultos. *Revista de Educación de Adultos*, 8(4), 112-126.
- Sartre, J. (1946). *El existencialismo es un humanismo*. FCE.
- Savater, F. (1997/2008). *El valor de educar*. Ariel/Planeta
- Searle, J. R. (1980). Minds, brains, and programs. *The Behavioral and Brain Sciences*, 3(3), 417-424.
- Sen, A. (2009). *The idea of justice*. Belknap Press.
- Tomlinson, C. A. (2017). *How to differentiate instruction in academically diverse classrooms*. ASCD.
- Tünnermann Bernheim, C., (2010). La educación permanente y su impacto en la educación superior. *Rev. Iberoamericana de Educación Superior*, I (1), 120-133.
- UNESCO (2015). *Replantear la Educación ¿Hacia un bien común mundial?* Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura
- UNESCO (2020). *Rapport mondial de suivi sur l'éducation, 2020: Inclusion et éducation: tous, sans exception*. 1ª Ed. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Vygotski, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological processes*. Harvard University Press.
- Vigotsky, L. S. (1995). *La educación de las formas superiores de conducta. Obras escogidas Vol. III*. Madrid. Visor.
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory Into Practice*, 41(2), 64-70.



UNIVERSIDAD
ANTROPOLÓGICA